Malcolm S. Knowles
Elwood F. Holton III
Richard A. Swanson

Aprendizagem de resultados

Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa

Malcolm S. Knowles
Elwood F. Holton III
Richard A. Swanson

Aprendizagem de resultados

Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa

Coleção LAB SSJ – Educação e Negócio

Olá!

Esta é a primeira publicação da Coleção LAB SSJ - Educação e Negócios, que trará títulos interessantes, profundos e inéditos no Brasil. A ideia de criar um selo como esse tem a ver com hábitos que cultivamos e dividimos com nossas equipes, clientes, parceiros e amigos. Diariamente, incentivamos a busca por novos conteúdos que gerem reflexão e o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Nosso objetivo com esta coleção é destacar, em meio a tanta informação, os temas que realmente impactam o cenário corporativo atual e, especialmente, o desenvolvimento de pessoas. Sendo assim, selecionamos referências consistentes para as áreas de Recursos Humanos e Educação, além de contribuições para todos os interessados em aprimorar seu repertório de conhecimento.

Esperamos inspirar novos caminhos para o desenvolvimento de pessoas, a partir de ações mais embasadas, efetivas e inovadoras.

Seja bem-vindo!

Alexandre Santille e Conrado Schlochauer

Sócios-diretores do Laboratório de Negócios SSJ

Malcolm S. Knowles
Elwood F. Holton III
Richard A. Swanson

Aprendizagem de resultados

Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa

2ª Edição

Revisão técnica:
Conrado Schlochauer

Danielle Torres

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

K79a Knowles, Malcolm S. (Malcolm Shepherd), 1913-1997
Aprendizagem de resultados [recurso eletrônico] : uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa / Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson ; tradução Sabine Alexandra Holler. – Rio de Janeiro : Elsevier, 2011.
recurso digital

Tradução de: The adult learner
Formato: PDF
Requisitos do sistema:
Modo de acesso:
Apêndice
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-352-4928-6 (recurso eletrônico)

1. Aprendizagem de adultos. 2. Educação de adultos. 3. Livros digitais. I. Holton, Elwood F., 1957-. II. Swanson, Richard A., 1942-. III. Título.

11-3442. CDD: 374
CDU: 374

DEDICATÓRIA

Malcolm S. Knowles, o pai da andragogia nos Estados Unidos, faleceu em 27 de novembro de 1997.

Malcolm foi um dos principais acadêmicos com experiência prática em aprendizagem de adultos no mundo inteiro. Ele pertenceu a uma geração que viveu a fase mais rica de desenvolvimento que os Estados Unidos já conheceram: forte onda de imigrações, várias guerras, depressão econômica, avanços tecnológicos, movimento pelos direitos civis, predominância do trabalhador do conhecimento" e otimismo em relação ao espírito humano. Enquanto participava de todos esses acontecimentos, Malcolm também era um dos pensadores e agentes que se destacavam na multidão e apontavam o caminho para uma democracia dinâmica. Líderes semelhantes de sua geração em áreas como economia, qualidade, religião e psicologia completaram seu trabalho e seu legado permanece na geração seguinte. O entendimento precoce de Malcolm sobre a importância da aprendizagem de adultos trouxe insights que orientarão as profissões dedicadas à aprendizagem de adultos no próximo milênio.

Esta sexta edição revisada do livro de Malcolm, publicado em 1973, é um testemunho de sua própria jornada de aprendizagem e de sua crença pessoal no aprendiz. Em homenagem a Malcolm S. Knowles, o prêmio para a tese do ano da Academy of Human Resource Development leva seu nome. Aqueles que desejarem fazer doação para este prêmio devem entrar em contato com a entidade.

Os Autores

Elwood F. Holton III, Ed.D., é professor emérito Jones S. Davis de Desenvolvimento de Recursos Humanos, e de Educação de Adultos da Louisiana State University, onde coordena os programas de graduação e pós-graduação em Desenvolvimento de Recursos Humanos e Educação de Adultos. Ele escreveu e editou vários livros e artigos sobre aprendizagem e desenvolvimento de recursos humanos, e é editor-fundador da Human Resource Development Review. Dr. Holton também já foi presidente da Academy of Human Resource Development. Ele é especialista em aprendizagem de adultos em contextos públicos e privados, e tem ampla experiência com organizações de ambos os setores.

Richard A. Swanson, Ed.D., é professor de Desenvolvimento de Recursos Humanos e Educação de Adultos na University of Minnesota. Ele tem ampla experiência como professor e consultor, e já publicou vários livros e artigos nas áreas de aprendizagem e desenvolvimento de recursos humanos. Ele recebeu o prêmio Distinguished Alumni Award da Faculdade de Educação da University of Illinois e foi incluído no International Adult and Continuing Education Hall of Fame e no Human Resource Development Scholar Hall of Fame. Dr. Swanson é autoridade em desenvolvimento e expansão do potencial humano nas organizações.

PREFÁCIO À EDIÇÃO BRASILEIRA

Desde que as empresas se deram conta de que o seu principal capital eram as pessoas, há pouco mais de cinco décadas, os investimentos em educação corporativa passaram a ter uma importância nunca antes observada. Cientes da necessidade de continuar a desenvolver seus funcionários e envolvê-los em uma espiral de aprendizagem e crescimento, a partir de 1950 as empresas passaram a ser um dos principais palcos para o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto.-

Diante desta comprovação, duas indagações parecem não ter respostas objetivas: de que forma o aprendizado nas corporações vem sendo estudado, aprofundado e aplicado? Qual o papel do profissional responsável pela área de desenvolvimento de pessoas na definição de metodologias de aprendizado mais eficientes para a organização?

Em um mundo onde todo tipo de informação pode ser acessado de qualquer lugar do planeta e na velocidade de um clique, a realidade corporativa passou a exigir muito mais do que certificados e especializações. Temos percebido com base em nossa experiência que, nas empresas, focase muito no tema a ser abordado e pouco na forma de construção do conhecimento, escolha de técnicas de aprendizado ou modelo de educação corporativa que a organização acredita ser mais adequado aos valores e necessidades estratégicas.

Por exemplo, ao investir em treinamento e desenvolvimento, costumase dar maior destaque a questões como diagnóstico, definição dos gaps de aprendizagem e elegibilidade dos participantes. Sendo assim, a abordagem também é considerada em segundo plano e, muitas vezes, reduzida a dois extremos opostos: o profundo/teórico ou as ações de aprendizado consideradas superficiais.

De um lado, está o modelo tradicional de ensino, que é unidirecional. Normalmente, este formato coloca o participante em uma posição de passividade, na qual o instrutor é o detentor do conhecimento e tem o papel de transmiti-lo. O participante, por sua vez, deve memorizar e estruturar a informação em seu cérebro para acessá-la quando necessário. As avaliações, ao invés de comprovarem a aplicação prática do conhecimento, testam se o aluno absorveu conceitos. A aplicação na vida real não é objeto de preocupação na maioria dos casos.

Na outra direção estão as palestras com os chamados "gurus" em determinados temas, além dos modismos corporativos que vêm em ondas passageiras e ditam as "exigências" atuais do mercado.

Com isso, os profissionais que trabalham na área de desenvolvimento de RH são desafiados a fugir destes dois extremos e buscar novas alternativas, aliando teoria e prática sem perder o foco no atual, nas tendências tecnológicas e, sobretudo, no que realmente motiva as pessoas a se desenvolverem. Este cenário tem estimulado a nossa constante reflexão sobre qual é a maneira mais eficiente de se promover a educação de adultos nas organizações.

Este livro responde em parte a essa provocação a partir da premissa de Malcolm Knowles de

que "não podemos ensinar um adulto, mas sim, ajudá-lo a aprender". Os princípios-apresentados pelo autor classificam cada um dos membros de uma corporação como corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

A Andragogia como mais uma via da educação

A nossa experiência nos mostra que os processos discutidos neste livro fornecem ao adulto a possibilidade de escolher o que quer aprender e de que forma, e isso é essencial no panorama de hoje. Afinal, o foco nas reais necessidades de aprendizado se tornou menos óbvio diante de milhares de possibilidades de acesso a qualquer tipo de conteúdo.

O que Knowles no traz é uma grande mudança apresentada por meio de um processo de aprendizado concentrado no participante, e não mais no conteúdo. Isso significa considerar as necessidades e experiências individuais na construção dos objetivos de cada programa, envolvendo todos e visando a consolidação dos temas apreendidos.

Segundo o autor, a transmissão da informação deixa de ser o fim do processo e passa a ser o meio. Sempre que há espaço para a discussão conceitual, a partir da necessidade específica de aprendizado, as definições são feitas em conjunto com o participante. O repertório de cada um é considerado uma ferramenta tão importante quanto os conceitos teóricos e casos externos.

Para ilustrar essas definições, imagine um grupo de executivos que precisa desenvolver determinada habilidade. Provavelmente, Knowles não aprovaria um treinamento tradicional, baseado unicamente em sala de aula com slides de conceitos sobre a matéria, ditados por um especialista. Em contrapartida, de acordo com as melhores práticas de desenvolvimento de pessoas apresentadas no livro, os participantes seriam estimulados a debater os conceitos e descobrir novas possibilidades adequadas à realidade de cada um, além de considerar outros ambientes de aprendizagem.

O que nos parece interessante é que este modelo permite uma mudança significativa do papel do RH das empresas. A área de desenvolvimento de pessoas, treinamento e desenvolvimento ou educação corporativa deixa de simplesmente definir temas, abordagens e objetivos de aprendizagem de maneira isolada e passa a auxiliar os participantes a enfrentar os novos desafios. A compreensão dos conceitos da Andragogia torna este profissional tecnicamente mais preparado para atuar em todas as etapas: diagnóstico, desenho instrucional, gestão de parceiros e provedores, planos de aula etc.

Por todos esses motivos, e, sobretudo, com base na nossa prática em educação corporativa, percebemos que os princípios propostos por Malcolm Knowles têm se mostrado extremamente efetivos para as ações de aprendizagem voltadas ao público executivo. Os ensinamentos deste livro têm sido um grande direcionador da maneira como pensamos e fazemos o nosso trabalho, e é a partir desta metodologia que desenvolvemos dezenas de milhares de pessoas em empresas nacionais e internacionais.

Os primeiros seis capítulos do livro fornecem um extenso referencial de pesquisas. Ele é extremamente útil para todos os que querem realmente conhecer as bases científicas por trás das estratégias de aprendizado aplicadas em programas corporativos eficientes.

Na segunda parte, são apresentados os avanços mais recentes neste campo, com destaque para o Capítulo 8, que demonstra a importante interação entre a área de desenvolvimento de pessoas e o aprendizado de adultos.

Os oito capítulos finais do livro são repletos de instrumentos de aplicação prática e imediata. Com eles, profissionais de RH responsáveis pela área de desenvolvimento de pessoas poderão verificar como os princípios apresentados por Knowles e seus colegas podem melhorar radicalmente os resultados de suas ações de educação corporativa.

Dessa forma, quando decidimos, em parceria com a Editora Campus/Elsevier, investir na tradução e no lançamento de uma série de publicações inéditas no Brasil que serviram como norteadores dessa nossa experiência, a decisão sobre o primeiro livro foi imediata. Relançado em 2005, este livro - The Adult Learner, em seu título original - é uma referência clássica e obrigatória para todos os profissionais que de alguma maneira atuam nessa área e querem conhecer o que de mais profundo já foi publicado sobre o assunto.

Consideramos a sexta edição especialmente importante, por contar com a co-autoria de outros dois doutores em educação, Elwood Holton e Richard Swanson. Eles tiveram a capacidade e a coragem de acrescentar aos escritos originais de Knowles um conteúdo extremamente atual e útil aos profissionais de Recursos Humanos, sem abrir mão da abordagem profunda, conceitualmente embasada e com uma série de exemplos práticos.

Esperamos que todos aproveitem essa oportunidade de crescimento e aprendizado com muito prazer.

Boa leitura!

Alexandre Santille e Conrado Schlochauer

Sócios-diretores do Laboratório de Negócios SSJ

PREFÁCIO

Bem-vindo à edição mais recente de Aprendizagem de resultados. É uma honra nos juntarmos a Malcolm Knowles nesta edição atualizada e revisada. Há mais de 30 anos, Aprendizagem de resultados é referência na aprendizagem de adultos. Nosso objetivo é que ele continue a ser um clássico na área da aprendizagem de adultos e desenvolvimento de recursos humanos.

O trabalho de atualização deste clássico foi realizado com cuidado e consideração. Durante a revisão, achamos importante preservar o trabalho e as ideias de Malcolm o mais próximo possível das originais. Assim, como na quinta edição, você verá que a Parte 1 desta edição (Capítulos 2 a 6), "As raízes da andragogia", são quase idênticas aos Capítulos 1 a 5 da quarta edição. Realizamos alterações mínimas na editoração e formatação, a fim de preservar o pensamento original de Malcolm. O Capítulo 1 e a Parte 2 (Capítulos 7 a 11), "Avanços na aprendizagem de adultos", são nossas novas contribuições ao livro. Além disso, a Parte 3, "Prática na aprendizagem de adultos", foi atualizada e expandida.

Os destaques desta sexta edição incluem materiais de trabalhos anteriores de Malcolm que tratavam de seu modelo de processo para o planejamento de programas; um capítulo inédito sobre o modelo de andragogia na prática apresentado inicialmente na quinta edição; um novo capítulo sobre o futuro da andragogia; o acréscimo do Inventário do estilo de aprendizagem do indivíduo adulto, desenvolvido por Malcolm e comercializado anteriormente pela HRD Press; e o acréscimo de pergun tas para reflexão ao final de cada capítulo. Esperamos que você concorde que só aperfeiçoamos a quinta edição, que foi um sucesso.

Cada uma das três partes do livro tem seu estilo próprio. Enquanto as vozes são variadas, as mensagens são harmônicas. As mensagens de aprendizagem continuada, fé no espírito humano e papel desempenhado pelos profissionais de aprendizagem de adultos no processo se manifestam a cada capítulo.

Nossa esperança é que esta nova edição, bem como seu potencial para alavancar a educação de adultos onde quer que ela seja praticada, mantenha a visão de Malcolm Knowles, para que continue a iluminar os caminhos neste novo século.

Gostaríamos de agradecer pela ajuda de vários colegas em vários pontos deste trabalho. Sharon Naquin ofereceu várias horas de comentários cuidadosos e pesquisas que foram inestimáveis. Também gostaríamos de agradecer os conselhos de nossos colegas Reid A. Bates, Harold Stubblefield, Richard J. Torraco e Albert K. Wiswell, por revisarem o manuscrito. Finalmente, agradecemos às nossas famílias, que continuam a acreditar que nosso trabalho é importante e que vale os sacrifícios que fazemos.

Elwood F. Holton III

Louisiana State University

Richard A. Swanson

University of Minnesota

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1
Introdução

No início da década de 1970, nos Estados Unidos, quando Malcolm Knowles apresentou a andragogia e a ideia de que adultos e crianças aprendem de maneiras diferentes, o conceito foi revolucionário e gerou pesquisas e controvérsias. Desde o início, educadores que trabalham com adultos vêm discutindo o que a andragogia realmente significa. Estimulada, em grande parte, pela necessidade de uma teoria definitiva dentro do campo de educação de adultos, a andragogia tem sido profundamente analisada e questionada. Ela já foi descrita como um conjunto de princípios (Merriam, 1993), uma filosofia (Pratt, 1993), um conjunto de hipóteses (Brookfield, 1986) e uma teoria (Knowles, 1989). A disparidade entre essas definições é indício da natureza instigante da área de aprendizagem de adultos, mas, independentemente de como seja chamada, "a andragogia é uma tentativa séria de dar o enfoque ao aprendiz. Nesse sentido, ela oferece uma alternativa à perspectiva de desenho instrucional centrado na metodologia" (Feur e Gerber, 1988). Merriam, ao explicar a complexidade e o estado atual da teoria de aprendizagem de adultos, apresenta o seguinte:

> É pouco provável que um fenômeno tão complexo quanto a aprendizagem de adultos possa ser explicado por uma única teoria, modelo ou conjunto de princípios. Em vez disso, temos a história do elefante, que é descrito de várias maneiras diferentes de acordo com quem o descreve e de qual parte do animal está sendo examinada. Na primeira metade deste século, os psicólogos se encarregaram de explicar o comportamento durante a aprendizagem. A partir dos anos 60, os educadores de adultos começaram a formular as pró prias ideias sobre a aprendizagem de adultos e, principalmente, sobre como ela pode ser diferente da aprendizagem infantil. As duas abordagens ainda estão em vigor. Parece que estamos indo em direção a um entendimento multifacetado da aprendizagem de adultos, refletindo a riqueza e a complexidade inerentes do fenômeno.

Apesar de anos de críticas, discussões e confrontações, os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos apresentados pela andragogia persistiram (Davenport e Davenport, 1985; Hartree, 1984; Pratt, 1988), e poucos acadêmicos da aprendizagem adultos discordariam do comentário de que as ideias de Knowles iniciaram uma revolução na educação e treinamento de adultos (Feur e Gerber, 1988). Brookfield (1986), que defende uma visão semelhante, afirma que a andragogia é "a ideia mais popular na educação e treinamento de adultos". Os educadores de adultos, principalmente os iniciantes, acreditam que esses princípios fundamentais têm valor inestimável para tornar o processo de aprendizagem mais propício para adultos.

Está além do escopo deste livro introdutório discutir as várias dimensões do debate teórico

levantadas nos círculos acadêmicos. Nossa posição é de que a andragogia apresenta princípios fundamentais para a aprendizagem de adultos, que, por sua vez, permitem àqueles que desenham e conduzem esse tipo de aprendizagem construir processos mais eficazes. Trata-se de um modelo transacional, pois faz referência às características da transação que ocorre na aprendizagem, não aos objetivos e metas dessa transação. Como tal, isso é aplicável a qualquer transação de aprendizagem de adultos, desde a educação comunitária até o desenvolvimento de recursos humanos nas organizações.

Deve-se tomar cuidado para evitar confundir os princípios fundamentais da transação da aprendizagem de adultos com os objetivos e propósitos para os quais o evento de aprendizagem está sendo conduzido. Há uma distinção conceitual entre eles, embora, por questões práticas, haja uma sobreposição significativa. Os críticos da andragogia apontam para os elementos ausentes que a impedem de ser uma teoria que define a disciplina da Educação de Adultos (Davenport e Davenport, 1985; Grace, 1996; Hartree, 1984), e não de aprendizagem de adultos. Grace, por exemplo, critica a andragogia por focar exclusivamente no indivíduo e não operar a partir de uma agenda social crítica ou debater a relação de educação de adultos com a sociedade. Essa crítica reflete os objetivos e propósitos da educação de adultos. Os profissionais da área de Cesenvolvimento de Recursos Humanos (DRH) nas organizações têm um conjunto diferente de objetivos e propósitos, que também não são acolhidos pela andragogia. Os educadores de comunidade voltados para a saúde podem ter outro conjunto de objetivos e propósitos que não são acolhidos.

É aqui que repousa a força da andragogia: ela é um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem de adultos. Os objetivos e propósitos para os quais a aprendizagem é oferecida são um assunto à parte. Os profissionais em Adult Education - AE (Educação de Adultos) deveriam desenvolver e discutir os modelos de aprendizagem de adultos separadamente dos modelos dos objetivos e propósitos de suas respectivas áreas que aplicam esse tipo de aprendizagem. A área de DRH, por exemplo, adota a performance organizacional como um de seus principais objetivos, enquanto a Educação de Adultos pode enfocar mais no crescimento individual.

Dito isto, esses princípios fundamentais também são incompletos em termos de decisões para a aprendizagem. A Figura 1-1 mostra graficamente que a andragogia é um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos. Seus seis princípios são (1) a necessidade do aprendiz de saber, (2) o autoconceito do aprendiz, (3) a experiência anterior do aprendiz, (4) a prontidão para aprender, (5) a orientação para a aprendizagem e (6) a motivação para aprender. Esses princípios estão listados no centro do modelo. Como você verá neste e nos capítulos posteriores, existem vários outros fatores que afetam a aprendizagem de adultos em qualquer situação específica e podem fazer os adultos se comportarem mais ou menos de acordo com os princípios fundamentais. Entre estes estão o aprendiz, as diferenças situacionais e os objetivos e propósitos da aprendizagem, exibidos nos dois círculos externos do modelo. A andragogia traz melhores resultados práticos quando é adaptada de acordo com as particularidades dos aprendizes e da situação de aprendizagem. Não consideramos isso um ponto fraco dos princípios, mas sim um

ponto forte. Seu ponto forte é que esses princípios fundamentais se aplicam a todas as situações de aprendizagem de adultos, desde que elas sejam consideradas de acordo com outros fatores presentes.

A sexta edição deste livro apresenta a jornada da teoria à prática na aprendizagem de adultos. A Figura 1-1 traz um resumo desse caminho, mostrando os seis princípios fundamentais da aprendizagem de adultos envolvidos pelo contexto das diferenças individuais e situacionais e os objetivos e propósitos da aprendizagem. Os capítulos seguintes revelam o conteúdo e as sutilezas desse modelo holístico de andragogia na prática.

ANDRAGOGIA NA PRÁTICA

(Knowles, Holton & Swanson, 1998)

Figura 1-1. Andragogia na prática (Knowles, Holton & Swanson, 1998).

PLANO DO LIVRO

A primeira parte do livro, "As raízes da andragogia" (Capítulos 2 a 6), apresenta os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos: a andragogia. Ela mostra o desenvolvimento da teoria e foca as características únicas dos adultos como aprendizes.

A Parte 2, "Avanços na aprendizagem de adultos" (Capítulos 7-11), aborda os dois círculos externos. O Capítulo 7 analisa detalhadamente o modelo de andragogia na prática apresentado neste capítulo e examina maneiras de aplicá-lo em contextos diferentes. O Capítulo 8 discute como a aprendizagem de adultos é praticada no desenvolvimento de recursos humanos. O Capítulo 9 dedica-se às novas ideias sobre andragogia e elabora a aplicação dos princípios para aprendizes diferentes. O Capítulo 10 discute os avanços mais recentes no entendimento da aprendizagem de adultos que permite aos facilitadores adaptarem a aplicação dos princípios fundamentais. O Capítulo 11 sintetiza essas duas seções ao olhar o futuro da andragogia nas áreas de pesquisa e prática.

A Parte 3, "Prática na aprendizagem de adultos" (Capítulos 12-19), apresenta leituras selecionadas que se aprofundam nos aspectos específicos da andragogia na prática. Isso inclui estratégias para implementar as suposições fundamentais, moldar a aprendizagem às diferenças individuais e implementar a aprendizagem de adultos nas organizações. Há dois instrumentos de autoavaliação bastante interessantes, o Diagnóstico de Competências Essenciais e Guia de Planejamento (Capítulo 16) e Inventário do Estilo de Aprendizagem do Indivíduo Adulto (Capítulo 17), que permitem ao leitor iniciar uma jornada de desenvolvimento pessoal na aprendizagem de adultos.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

1.1Quais são suas ideias principais sobre como humanos aprendem?

1.2Com base em sua experiência pessoal, que fatores-chave estão relacionados à aprendizagem de adultos?

1.3Se você tivesse um entendimento mais profundo sobre como os adultos aprendem, como você usaria essa informação?

PARTE I

As Raízes da Andragogia

História e Princípios da Teoria Andragógica Clássica de Aprendizagem de Adultos

CAPÍTULO 2
Explorando o Mundo da Teoria da Aprendizagem

POR QUE EXPLORARA TEORIA DA APRENDIZAGEM?

Esta é uma boa pergunta. Talvez você não deva fazer isso. Se você não questiona a qualidade da aprendizagem em sua organização, se você tem certeza de que ela é o melhor que pode ser feito, sugerimos que devolva este livro e peça seu dinheiro de volta. Entretanto, se você for um líder incumbido de definir políticas, um agente de mudança, um especialista em aprendizagem, ou ainda um consultor, seria muito bom que você começasse a explorar a teoria da aprendizagem. Isso aumentará seu entendimento das várias teorias e suas chances de atingir os resultados desejados.

Os líderes incumbidos de definir políticas podem fazer perguntas como: nossas intervenções da área de DRH, que estão baseadas em suposições sobre a natureza humana e a vida organizacional, são congruentes com as suposições sobre as quais estão calcadas nossas políticas de gestão? Nosso programa da área de DRH contribui para os ganhos de longo prazo em nosso capital humano, ou apenas para a redução de custos no curto prazo? Por que nosso pessoal da área de DRH toma determinadas decisões em relação a prioridades, atividades, métodos e técnicas, materiais e uso de recursos externos (consultores, pacote de programas, hardware, software e cursos universitários)? Essas são as melhores decisões possíveis? Como posso avaliar se o programa está produzindo os resultados que quero, e em que grau?

Os gestores podem fazer todas essas perguntas, e outras como: qual teoria de aprendizagem é a mais adequada para que tipo de aprendizagem; ou, todo o nosso programa deveria ser fiel a uma única teoria de aprendizagem? Como descubro quais teorias de aprendizagem estão sendo adotadas por consultores, programas padronizados e outros recursos externos disponíveis? Que diferença a orientação teórica deles poderia fazer em nosso programa? Quais são as implicações das várias teorias de aprendizagem para o desenvolvimento de nosso programa, seleção e treinamento de pessoas envolvidas com instrução, políticas e práticas administrativas, instalações e avaliação do programa?

Os especialistas em aprendizagem (instrutores, desenvolvedores de conteúdo, de métodos, materiais e mídia) podem fazer algumas dessas mesmas perguntas, além das seguintes: como posso aumentar minha eficácia como especialista em aprendizagem? Quais técnicas serão mais eficazes para situações específicas? Quais teorias de aprendizagem estão mais alinhadas com

minha própria visão sobre a natureza humana e o propósito da educação? Quais são as implicações das várias teorias de aprendizagem para meu próprio papel e performance?

Os consultores (agentes de mudança, especialistas e defensores do tema) podem fazer a si mesmos todas essas perguntas e outras ainda, como: que teoria de aprendizagem eu deveria defender sob quais circunstâncias? Como devo explicar a natureza e as consequências das várias teorias de aprendizagem para meus clientes? Quais são as implicações das várias teorias de aprendizagem para o desenvolvimento organizacional completo? Que teoria de aprendizagem está mais consistente com minha concepção sobre o papel do consultor?

Uma boa teoria deve apresentar as explicações dos fenômenos e também orientações para a ação. Mas as teorias sobre o comportamento humano também apresentam hipóteses sobre a natureza humana, o propósito da educação e valores desejáveis. É compreensível, então, que um melhor entendimento das várias teorias de aprendizagem resultará em melhores decisões sobre as experiências de aprendizagem e mais resultados esperados.

O QUE É UMA TEORIA?

Parece que a maioria dos autores dessa área não define claramente o termo teoria, mas esperam que seus leitores depreendam o significado a partir do jeito que empregam o termo. Torraco (1997) nos informa que "uma teoria simplesmente explica o que é um fenômeno e como ele se processa" (p. 115).

O Webster's Seventh New Intercollegiate Dictionary apresenta cinco definições: (1) a análise de um conjunto de fatos e suas inter-relações; (2) os princípios gerais ou abstratos de um conjunto de fatos, uma ciência, ou arte; (3) o princípio plausível ou cientificamente aceitável ou conjunto de princípios oferecidos para explicar o fenômeno; (4) uma hipótese gerada para fins de argumentação ou investigação; (5) pensamento abstrato. Os teóricos que tratam de aprendizagem usam todas essas cinco definições de uma maneira ou de outra, mas com grandes variações em seu emprego:

> Aqui, por exemplo, estão algumas definições por uso em determinado contexto.
>
> O pesquisador precisa ter um conjunto de hipóteses como ponto de partida para orientar o que ele faz, para ser testado pelo experimento, ou servir como verificador das observações e insights. Sem uma teoria, as atividades do pesquisador podem ser tão sem objetivo e tão inúteis como as expedições dos primeiros exploradores na América do Norte... o conhecimento da teoria sempre ajuda a prática (Kidd, 1959, pp. 134-135).
>
> Um cientista, com o desejo de satisfazer sua curiosidade sobre os fatos da natureza, prefere ordenar os fatos em sistemas de leis e teorias. Ele está interessado não apenas nos fatos e relacionamentos verificados, mas em maneiras ordenadas e parcimoniosas de sintetizar esses fatos (Hilgard e Bower, 1966, pp. 1-2).

> Cada ação gerencial está baseada em suposições, generalizações e hipóteses - ou seja, na teoria (McGregor, 1960, p. 6).

> Poucas pessoas, além dos teóricos, se entusiasmam com teorias. Teorias, assim como verduras e torneios de golfe transmitidos pela televisão, não estimulam as pessoas. A maior parte das teorias, com exceção das verdadeiramente revolucionárias, como as con tribuições de Newton, Einstein e Darwin, operam em silêncio nos bastidores. Elas podem aprofundar nosso entendimento sobre um evento do mundo real ou comportamento, ou podem nos ajudar a prever o que irá acontecer em uma dada situação. Mas elas fazem isso sem muito alarde (Torraco, 1997, p. 114).

A partir dessas citações e perspectivas, podemos ver que uma teoria pode ser um conjunto direcionador de suposições (Kidd), um sistema de ordenamento que sintetiza nitidamente os fatos (Hilgard e Bower) e/ou suposições, generalizações e hipóteses (McGregor). E, como Torraco aponta, as teorias podem ser implícitas. Mesmo assim, precisamos examinar outra perspectiva importante: o fato de existirem alguns psicólogos que absolutamente não acreditam em teorias. Por exemplo, Skinner se opõe a teorias porque os procedimentos de hipótese-elaboração-e-testagem são vazios e enganosos. "Elas geralmente orientam o investigador para o caminho errado e, mesmo que a lógica científica as torne autocorretivas, os caminhos de volta estão repletos de teorias que foram descartadas" (Hilgard e Bower, 1966, p. 143). Skinner acredita que o resultado final da investigação científica é "um relacionamento funcional demonstrado por dados". Após examinar as teorias clássicas, ele chega à conclusão de que "tais teorias são agora apenas para interesse histórico e, infelizmente, muito do trabalho que foi feito para apoiálas também tem pouco valor. Podemos voltar nossa atenção para uma análise mais adequada das mudanças que ocorrem enquanto um aluno aprende" (Skinner, 1968, p. 8).

Da mesma forma, Gagne (1965) escreve: "Não acredito que a aprendizagem é um fenômeno que possa ser explicado por teorias simples, apesar do apelo supostamente intelectual que tais teorias têm" (p. v). Entretanto, ele segue explicando que há um número de generalizações úteis que podem ser feitas sobre mudanças de classes de performance, que ele descreve como condições da aprendizagem.

Diante disso, de que forma podemos responder à pergunta: o que é uma teoria? Talvez a única resposta realista seja a de que uma teoria é o que determinado autor afirma que ela é. Se você deseja entender o pensamento desse autor, você precisa seguir as definições dele. E aqui está nossa definição: a teoria é um sistema de ideias abrangente, coerente e internamente consistente sobre um conjunto de fenômenos.

O CZUE É APRENDIZAGEM?*

Qualquer discussão sobre uma definição de aprendizagem deve ser iniciada com uma distinção importante e bastante comum - a distinção entre educação e aprendizagem.

Educação é uma atividade realizada ou iniciada por um ou mais agentes que tem por objetivo efetuar mudanças no conhecimento, habilidade e atitudes de indivíduos, grupos ou comunidades. O termo destaca o educador, o agente de mudança que apresenta estímulos e reforço para a aprendizagem e cria atividades para induzir a mudança.

O termo aprendizagem, por outro lado, destaca a pessoa na qual a mudança acontece, ou espera-se que aconteça. Aprendizagem é o ato ou processo pelo qual a mudança comportamental, conhecimento, habilidades e atitudes são adquiridas (Boyd, Apps et al., pp. 100-101).

Após estabelecer essa distinção, podemos prosseguir com nossa definição de aprendizagem. Entretanto, definir aprendizagem, como definir teoria, pode ser algo complicado. Alguns teóricos da aprendizagem afirmam que é difícil definir aprendizagem, enquanto outros afirmam que não há uma discordância essencial sobre a definição de aprendizagem entre as teorias. Smith (1982) sintetiza a dificuldade de definir aprendizagem nestas palavras:

> Já foi sugerido que o termo aprendizagem desafia uma definição precisa, pois ele é aplicado em múltiplos contextos. Aprendizagem é usada para se referir a (1) aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo, (2) extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa, ou (3) um processo organizado e intencional de testar ideias relevantes para os problemas. Em outras palavras, ele é usado para descrever um produto, processo ou função (p. 34).

Por outro lado, Ernest Hilgard, um dos intérpretes contemporâneos mais conceituados da teoria de aprendizagem, conclui que o debate está centrado na interpretação, e não na definição.

> Apesar de ser extremamente difícil formular uma definição satisfatória de aprendizagem que inclua todas as atividades e processos que desejamos incluir e elimine todos aqueles que desejamos excluir, a dificuldade não é constrangedora, pois ela não é uma fonte de controvérsia entre teorias. A controvérsia está entre fato e interpretação, e não sobre definição (Hilgard e Bower, 1966, p. 6).

Essa generalização parece encontrar aceitação entre todos os teóricos de aprendizagem que dominaram a área até recentemente, apesar de haver variações imensas no grau de precisão entre elas. Vamos iniciar com três definições apresentadas por autores diferentes, como consta no Readings in Human Learning.

> A aprendizagem envolve mudança. Ela trata da aquisição de hábitos, conhecimento e atitudes. Ela permite que indivíduos façam ajustes pessoais e sociais. Uma vez que o conceito de mudança é inerente ao conceito de aprendizagem, qualquer mudança de comportamento implica que a aprendizagem está ocorrendo ou já ocorreu. A aprendizagem que ocorre durante o processo de mudança é conhecida como processo de aprendizagem (Crow e Crow, 1963, p. 1).

> A aprendizagem é uma mudança que ocorre no indivíduo, devido à interação desse indivíduo com seu ambiente, que preenche uma necessidade e o torna mais capaz de lidar adequadamente com esse ambiente (Burton, 1963, p. 7).

> Há um consenso notável em relação à definição de aprendizagem como sendo refletida em uma mudança de comportamento como resultado da experiência (Haggard, 1963, p. 20).

A última ideia sugere que não sabemos o que a aprendizagem é, mas podemos apenas pressupor o que ela seja. Essa ideia é defendida por Cronbach (1963), que afirmou: "A aprendizagem é mostrada por uma mudança de comportamento como resultado da experiência" (p. 71). Harris e Schwahn (1961) aludem que "a aprendizagem é essencialmente mudança devido à experiência", mas prosseguem para fazer uma distinção entre aprendizagem como produto, que enfatiza o resultado final ou efeito da experiência de aprendizagem, aprendizagem como processo, que enfati za o que acontece durante uma experiência de aprendizagem para obter um dado produto ou resultado de aprendizagem, e aprendizagem como função, que enfatiza alguns aspectos críticos da aprendizagem, como motivação, retenção e transferência, o que supostamente torna possível as mudanças comportamentais na aprendizagem humana (pp. 1-2).

Outros ficam atentos para distinguir entre aprendizagem planejada e crescimento natural.

> A aprendizagem é uma mudança de disposição ou capacidade humana, que pode ser retida, e que não é simplesmente atribuível ao processo de crescimento (Gagne, 1965, p. 5).

> A aprendizagem é um processo pelo qual uma atividade se origina ou é alterada através da reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança na atividade não possam ser explicadas pelas tendências de resposta nativas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo, fadiga, drogas etc.) (Hilgard e Bower, 1966, p. 2).

Os conceitos de controle e modelagem estão no coração da abordagem de Skinner (1968) para a aprendizagem: (1) "Melhorias recentes nas condições que controlam o comportamento na área da aprendizagem são de dois tipos principais. A Lei do Efeito foi levada a sério; asseguramos que os efeitos ocorrem sob as condições que são ideais para produzir as mudanças chamadas de aprendizagem" [controle] e (2) Uma vez que tenhamos organizado o tipo específico de consequência chamado reforço, nossas técnicas permitem moldar o comportamento de um organismo quase de acordo com sua vontade (p. 10).

Está claro que esses teóricos da aprendizagem (e a maioria de seus precursores e vários de seus contemporâneos) enxergam a aprendizagem como um processo através do qual o comportamento é mudado, moldado ou controlado. Outros teóricos preferem definir a aprendizagem em termos de crescimento, desenvolvimento de competências e alcance do potencial. Jerome Bruner (1966), por exemplo, observa: "É bastante simples usar uma teoria de sua escolha para explicar modificações no comportamento como um instrumento para descrever crescimento; há tantos aspectos do crescimento que qualquer teoria pode encontrar algo que ela explique satisfatoriamente." Ele lista então os seguintes "referen ciais sobre a natureza do crescimento intelectual que devem ser usados para mensurar as explicações propostas por um

indivíduo":

1.O crescimento se caracteriza pelo aumento da independência de resposta em relação à natureza imediata do estímulo.

2.O crescimento depende da internalização de eventos em um "sistema de armazenamento" que corresponde ao ambiente.

3.O crescimento intelectual envolve uma capacidade crescente para dizer a si e aos outros, através de palavras ou símbolos, o que o indivíduo fez ou o que fará.

4.O desenvolvimento intelectual depende da interação sistemática e contingente entre um tutor e um aprendiz.

5.O ensino é amplamente facilitado pela mediação da linguagem, que não é apenas o meio para essa troca, mas também o instrumento que o aprendiz pode usar para trazer ordem ao ambiente.

6.O desenvolvimento intelectual é caracterizado por uma capacidade crescente de lidar com várias alternativas simultaneamente, de estar propenso a várias sequências durante o mesmo período de tempo e de alocar tempo e atenção de maneira adequada a todas essas múltiplas demandas (pp. 4-6).

Outros teóricos acreditam que mesmo essa ênfase no crescimento, com enfoque no desenvolvimento cognitivo, é muito limitada para explicar no que consiste verdadeiramente a aprendizagem. Por exemplo, Jones (1968) se opõe à pouca ênfase dada por Bruner às habilidades emocionais, sua atenção exclusiva a estímulos extrapsíquicos, equivalência do simbolismo com o verbalismo e sua preocupação com os processos de obtenção de conceitos pela aparente exclusão dos processos de formação ou invenção de conceitos (pp. 97-104).

Mesmo assim, Bruner se distancia da percepção da aprendizagem como processo de controle, mudança ou moldagem de comportamento e a coloca mais no contexto do desenvolvimento de competências. Um dos avanços mais dinâmicos e enriquecedores na área da psicologia, a psicologia humanista, recentemente ganhou grandes proporções (a Associação de Psicologia Humanista foi fundada em 1963) e levou essa corrente de pensamento mais adiante. Carl Rogers é um de seus expoentes. Os elementos da psicologia humanista, de acordo com Rogers (1969), incluem:

1.Envolvimento pessoal: a pessoa integral, inclusive seus sentimentos e aspectos cognitivos, estão envolvidos no evento de aprendizagem.

2.Autoiniciação: mesmo quando a força propulsora ou o estímulo vem do meio externo, a sensação da descoberta, de ir além, de captar e compreender, vem de dentro.

3.Alcance:* a aprendizagem faz diferença no comportamento, atitudes e talvez até na personalidade do aprendiz.

4.Avaliação feita pelo aprendiz: o aprendiz sabe se a aprendizagem atende a uma necessidade pessoal, se ela leva ao que o indivíduo deseja saber, se ela ilumina a escuridão da ignorância que o indivíduo vivencia. A avaliação - pode-se afirmar - certamente está localizada no aprendiz.

5.A essência é o significado: quando esse tipo de aprendizagem ocorre, o elemento de significado para o aprendiz é construído na experiência total (p. 5).

Maslow (1970) vê o objetivo da aprendizagem como a autoatualização: "O uso pleno de talentos, capacidades, potencialidades etc." (p. 150). Ele compreende o crescimento rumo a esse objetivo como determinado pelo relacionamento de dois grupos de forças operando dentro de cada indivíduo. "Um grupo se agarra à segurança e se defende por medo, tendendo a regredir e se apegar ao passado... O outro grupo de forças o impele rumo à plenitude e à unicidade do Self, rumo ao pleno funcionamento de todas as suas capacidades... Nós progredimos quando os prazeres do crescimento e as ansiedades por segurança são maiores que as ansiedades por crescimento e os prazeres da segurança" (1972, pp. 44-45).

Somando-se à ideia de que "os insights das ciências comportamentais expandiram a percepção do potencial humano, através de um novo arranjo da imagem do homem de um recipiente passivo e reativo para um ser ativo, buscador, autônomo e reflexivo", Sidney Jourard (1972) desenvolve o conceito de aprendizagem independente:

> É peculiar que a aprendizagem independente seja problemática, porque o homem sempre e apenas aprende sozinho... A aprendiza gem não é uma tarefa ou problema; é uma maneira de estar no mundo. O homem aprende quando busca objetivos e projetos que têm sentido para ele. Ele está sempre aprendendo alguma coisa. Talvez a chave para o problema da aprendizagem independente esteja na frase "o aprendiz tem a necessidade e a capacidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem contínua" (p. 66).

Outros psicólogos educacionais questionam a proposição de que a aprendizagem possa ser definida como um processo único. Por exemplo, Gagne (1972) identifica cinco domínios do processo de aprendizagem, cada um com sua práxis:

1.Habilidades motoras, que são desenvolvidas por meio da prática.

2.Informações verbais, a principal exigência para a aprendizagem é sua apresentação em um contexto organizado e significativo.

3.Habilidades intelectuais, que parecem exigir a aprendizagem prévia de determinadas habilidades.

4.Estratégias cognitivas, a aprendizagem que requer ocasiões repetidas em que são apresentados desafios ao pensamento.

5.Atitudes, que são aprendidas com mais eficácia a partir do uso de modelos humanos e "reforço

por tabela" (pp. 3-41).

Tolman distinguiu seis tipos de "conexões ou relações" a serem aprendidas: (1) catexes,'' (2) crenças de equivalência, (3) expectativas de campo, (4) modos de cognição de campo, (5) discriminações de impulsos e (6) padrões motores (Hilgard e Bower, 1966, pp. 211-213).

Bloom e seus colegas (1956, p. 7) identificaram três domínios dos objetivos educacionais: (1) cognitivo, "que lida com a lembrança ou reconhecimento do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais"; (2) afetivo, "que descreve as mudanças de interesse, atitudes e valores, e o desenvolvimento de afinidades e ajuste adequado", e (3) psicomotor. Acadêmicos contemporâneos foram além no domínio psicomotor para incluir todos os sentidos humanos e suas dimensões.

Está bastante claro que a aprendizagem é um fenômeno difícil de ser definido. E, como veremos a seguir, a maneira como as pessoas definem a aprendizagem influencia enormemente como elas a teorizam e a executam. Até recentemente, os educadores de adultos estavam um pouco perdidos, mas veremos como eles estão começando a chegar a um entendimento.

RESUMO

Explorar a teoria de aprendizagem pode trazer benefícios para os líderes incumbidos de determinar políticas, especialistas em aprendizagem e consultores, ao fornecer informações que permitam melhores decisões e, por fim, experiências mais desejáveis de aprendizagem. Entretanto, isso não é uma tarefa simples. A fim de explorar a teoria de aprendizagem, as pessoas devem entender vários conceitos-chave, incluindo a definição de teoria, a distinção entre aprendizagem e educação e as complexidades envolvidas na definição de aprendizagem. Sabemos que alguns teóricos da aprendizagem consideram que uma teoria pode ser um conjunto de suposições, um sistema de ordenamento que sintetiza nitidamente os fatos, e/ou suposições, generalizações e hipóteses. Alguns psicólogos, entretanto, se opõem ao conceito de teorias da aprendizagem. Por exemplo, Gagne afirma que, apesar do "apelo intelectual", a aprendizagem não pode ser prontamente explicada por teorias. Analisar as mudanças que ocorrem enquanto um aluno aprende, de acordo com Skinner, gera informações mais valiosas do que os procedimentos "desperdiçadores" e "desorientadores" gerados pelas teorias. Apesar dessas objeções, podemos concluir que uma teoria é um sistema de ideias abrangentes, coerente e internamente consistentes sobre um conjunto de fenômenos. Também reconhecemos a distinção entre educação e aprendizagem. A educação destaca o educador, enquanto a aprendizagem destaca a pessoa na qual a mudança acontece, ou espera-se que aconteça. Embora essa distinção seja facilmente compreendida, é muito mais complexo desenvolver uma definição provisória de aprendizagem. Os componentes-chave das definições dos teóricos de aprendizagem sobre a aprendizagem servem como alicerces para nossa discussão acerca da definição de aprendizagem. Entre elas, estão a mudança, atender uma necessidade, aprendizagem como produto, aprendizagem como processo, aprendizagem como função, crescimento natural, controle, moldagem, desenvolvimento de competências, realização do potencial, envolvimento

pessoal, autoiniciação, avaliação pelo aprendiz, aprendizagem independente e domínios da aprendizagem. Definimos a aprendizagem como o processo de obter conhecimento e/ou especialização.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

2.1 Qual é a relação entre teoria e prática?

2.2 Por que os profissionais devem dar importância à teoria?

2.3 Qual é a diferença essencial entre os conceitos de educação e aprendizagem?

2.4 Que definição de aprendizagem ou pontos principais sobre aprendizagem apresentados neste capítulo são mais significativos para você? Por quê?

CAPÍTULO 3
Teorias da Aprendizagem

Tradicionalmente, sabemos mais sobre como os animais aprendem do que sobre como as crianças aprendem; e sabemos infinitamente mais sobre como as crianças aprendem do que sobre como os adultos aprendem. Isso talvez aconteça porque os estudos sobre aprendizagem foram inicialmente realizados por psicólogos experimentais cujos princípios exigem o controle das variáveis. É óbvio que as condições nas quais os animais aprendem estão sob maior controle do que as condições nas quais as crianças aprendem; e as condições nas quais as crianças aprendem são muito mais controláveis do que as dos adultos. A verdade é que muitas das teorias "científicas" da aprendizagem derivam dos estudos feitos sobre a aprendizagem de animais e crianças.

PROPONENTES E INTÉRPRETES

Em geral, há dois tipos de literatura sobre teorias da aprendizagem: aquela produzida por proponentes de teorias (que costumam ter uma visão única) e aquela produzida pelos intérpretes de teorias (que costumam ser conciliadores). Reconhecidamente, a distinção entre proponentes e intérpretes não é completa. Por exemplo, alguns teóricos, como Pressey, Estes, Lorge, Gagne, Hilgard e Huhlen, fizeram contribuições aos dois tipos.

A Tabela 3-1 apresenta uma lista histórica dos principais proponentes e intérpretes da literatura da teoria da aprendizagem. A fim de manter a lista relativamente curta, definimos como "principais" aqueles que tive ram o maior impacto sobre o pensamento dos outros. Aqueles que realizaram contribuições em ambos os tipos foram classificados em colunas que melhor representam seu trabalho. Para conferir um sentido de evolução histórica, os teóricos foram listados mais ou menos na ordem em que apareceram na literatura.

Proponentes e intérpretes da teoria da aprendizagem

Proponentes & Intérpretes

Proponentes	Intérpretes
Ebbinghaus (1885)	
Thorndike (1898)	
Angell (1896)	
Dewey (1896)	
Pavlov (1902)	
Woodworth (1906)	
Watson (1907)	
Judd (1908)	
Freud (1911)	
Kohler (1917)	
Tolman (1917)	
Wertheimer (1923)	
Koffka (1924)	Kilpatrick (1925)
Pressey (1926)	
Guthrie (1930)	Rugg (1928)
Skinner (1931)	Hilgard (1931)
Hall (1932)	
McGeoch (1932)	
Lewin (1933)	
Piaget (1935)	
Miller (1935)	
Spence (1936)	
Mowrer (1938)	
Katona (1940)	Bode (1940)
Maslow (1941)	Melton (1941)
Festinger (1942)	Cronbach (1943)
Rogers (1942)	Brunner (1943)
Estes (1944)	Lorge (1944)
Krech (1948)	
McClelland (1948)	
Sheffield (1949)	
Underwood (1949)	
Dollard (1950)	Schaie (1953)
Tyler (1950)	Garry (1953)
	Koch (1954)
	McKeachie (1954)
	Birren (1954)

Proponentes & Intérpretes

Bloom (1956)	Getzels (1956)
Bruner (1956)	Bugelski (1956)
Erikson (1959)	Kuhlen (1957)
Crowder (1959)	Kidd (1959)
Lumsdaine (1959)	Botwinick (1960)
Combs e Snygg (1959)	Miller (1960)
Ausubel (1960)	Glaser (1962)
Glaser (1962)	Flavell (1963)
Gagne (1963)	
	Hill (1963)
	Gage (1963)
	McDonald (1964)
Jourard (1964)	Goldstein (1965)
Suchman (1964)	Reese e Overton (1970)
Crutchfield (1969)	Goble (1971)
Freire (1970)	
Knowles (1970)	
Tough (1971)	
Houle (1972)	
Dave (1973)	
Loevinger (1976)	
Cross (1976)	
Botwinick (1977)	Howe (1977)
Gross (1977)	Knox (1977)
Srinivasan (1977)	
Cropley (1980)	Chickering (1981)
Mezirow (1981)	Darkenwald (1982)
Smith (1982)	Merriam (1982)
Wlodkowski (1985)	Brookfield (1986)
Daloz (1986)	

TIPOS DE TEORIAS

A proliferação de proponentes representa um dos principais desafios para os intérpretes na busca por algum tipo de ordem para as teorias da aprendizagem. Pesquisadores realizaram esforços consideráveis em suas tentativas de estruturar o sistema. Entretanto, nenhuma classificação unificada surgiu de seus esforços iniciais. Por exemplo, Hilgard e Bower identificam 11 categorias de teorias, McDonald identifica seis e Gage nomeia três. As 11

categorias de Hilgard e Bower (1996) são:

Conexionismo de Thorndike

Condicionamento Clássico de Pavlov

Condicionamento Contíguo de Guthrie

Condicionamento Operante de Skinner

Teoria Sistemática do Comportamento de Hull

Behaviorismo Intencional de Tolman

Teoria da Gestalt

Psicodinâmica de Freud

Funcionalismo

Teoria da Aprendizagem Matemática

Modelos de Processamento de Informação

Em sua análise, McDonald (1964, pp. 1-26) desmembra as teorias em seis categorias:

Recapitulação (Hull)

Conexionismo (Thorndike)

Pragmatismo (Dewey)

Gestalt e Teoria de Campo* (Ogden, Hartman, Lewin)

Psicologia Dinâmica (Freud)

Funcionalismo (Judd)

``Field Theory.

Gage (1972, p. 19) identifica três famílias das teorias da aprendizagem: (1) condicionamento, (2) modelagem e (3) cognitivo. Kingsley e Garry (1957, p. 83) apresentam dois grupos: (1)

associação ou estímulo-resposta (Thorndike, Guthrie e Hull) e (2) teoria de campo (Lewin, Tolman e os psicólogos da Gestalt). Taba (1962, p. 80) concorda com os dois grupos de famílias, mas usa denominações diferentes: (1) associacionismo ou teorias behavioristas e (2) teorias organísmicas, Gestalt e de campo.

O trabalho de Hilgard e Bower talvez seja o que tenha maior abrangência de interpretação até hoje. A frustração dos autores para ordenar as categorias distintas de teorias em um padrão está claramente expressa em seu trabalho.

As teorias de aprendizagem se classificam em duas grandes famílias: teorias behavioristas/conexionistas e teorias cognitivas/da Gestalt, mas nem todas as teorias pertencem a essas duas famílias. Entre as teorias behavioristas, temos teorias tão distintas quanto as de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner e Hull. As teorias cognitivas incluem pelo menos os trabalhos de Tolman e os dos psicólogos clássicos da Gestalt. As teorias do funcionalismo, psicodinâmica e as teorias probabilísticas dos construtores de modelos não são completa ou claramente classificáveis nesses termos. As distinções entre as duas famílias de teorias não estão baseadas apenas em diferenças dentro de teorias de aprendizagem; há outras questões específicas sobre as quais as teorias dentro de uma mesma família podem diferir (Hilgard e Bower, 1966, p. 8).

Obviamente, até agora, os intérpretes não foram bem-sucedidos na organização do campo de teorias de aprendizagem de forma realmente determinante - pelo menos não de maneira a satisfazer a maioria deles, e certamente não a Knowles. Então, em 1970, dois psicólogos de desenvolvimento, Hayne W. Reese e Willis F. Overton, apresentaram uma maneira de conceitualizar as teorias em termos de modelos mais amplos: o modelo mecanicista ou elemental, e o modelo organísmico ou holístico. Então, as coisas começaram a ficar mais claras.

Modelos de Desenvolvimento do Conceito de Parte e Todo

Reese e Overton (1970) propõem que "qualquer teoria pressupõe um modelo mais geral segundo o qual os conceitos teóricos são formulados" (p. 117). Os modelos mais gerais são as visões do mundo ou sistemas metafísicos que constituem os modelos básicos das características essenciais da humanidade e da natureza da realidade.

Dois sistemas que são difundidos tanto nas ciências sociais quanto físicas são a visão elementar de mundo, em que a máquina é a metáfora básica, e a visão holística de mundo, em que a metáfora básica é o organismo - o sistema vivo organizado, apresentado à experiência em múltiplos formatos. Ver a Tabela 3-2.

O modelo elemental representa o universo como um sistema composto de partes discretas operando em um campo espaço-temporal. Essas peças - partículas elementares em movimento - e suas relações formam a realidade básica para a qual todos os outros fenômenos mais complexos são reduzidos em última análise. Quando as forças são aplicadas na operação do sistema, ocorre uma sequência de eventos encadeados; e, uma vez que essas forças são as únicas causas eficientes ou imediatas dos eventos, é possível fazer uma previsão completa - em

princípio. Como Reese e Overton (1970) apontam, "a consequência de o universo ser representado dessa maneira é ficar eminentemente suscetível à quantificação" (p. 131).

Visões de mundo ou sistemas metafísicos

Modelo **elemental**	x	Modelo **holístico**
Representa o universo como uma máquina. Formado por partes discretas operando em um campo espaço-temporal: modelo reativo e adaptativo do homem.		Representa o mundo como um organismo unitário, interativo e em desenvolvimento: modelo ativo e adaptativo do homem.

O modelo holístico representa o universo como um organismo unitário, interativo e em desenvolvimento. Ele considera que a essência da substância é a atividade, e não a partícula elementar estática. De acordo com esse ponto de vista, um elemento nunca pode ser semelhante ao outro e, portanto, repudia-se a lógica de descobrir a realidade de acordo com a ideia analítica de reduzir as várias diferenças qualitativas a uma. No lugar dessa lógica, usa-se a busca pela unidade; isto é, um universo pluralista é substituído por um monístico, e é a diversidade que constitui a unidade. Assim, a unidade é encontrada na multiplicidade, o ser é encontrado no tornar-se e a constância é encontrada na mudança (Reese e Overton, 1970, p. 133).

O todo é, portanto, de natureza orgânica e não mecânica. "A natureza do todo, em vez de ser a soma de suas partes, é pressuposta pelas partes e o todo constitui a condição do significado e existência das partes" (Reese e Overton, 1970). Da mesma forma, a causa eficiente é substituída pela causa formal - a causa pela natureza essencial da forma. Logo, a possibilidade de um universo preditivo e quantificável é excluída.

Quando aplicada à esfera da epistemologia e psicologia, essa visão de mundo resulta em um modelo de organismo de humanos inerente e espontaneamente ativo. Ele enxerga as pessoas como um organismo ativo, e não reativo, como uma fonte de atos, em vez de uma coleção de atos iniciada por forças externas. Ele também representa indivíduos como uma entidade organizada.

> Uma configuração de partes que deriva seu significado, sua função, a partir do todo no qual está inserida. A partir desse ponto de vista, os conceitos de estrutura e função psicológicas, ou meios e fins, tornam-se centrais, e não derivados. São feitas perguntas para descobrir os princípios da organização, para explicar a natureza e relação das partes e do todo, das estruturas e funções, em vez de investigar a derivação destes a partir de processos elementares.

> O indivíduo que aceita esse modelo tende a enfatizar mais a importância de processos do que de produtos, e mais a mudança qualitativa do que a quantitativa... Além disso, ele tende a enfatizar a importância do papel que a experiência desempenha para facilitar ou inibir o curso do desenvolvimento, e não o efeito do treinamento como fonte de desenvolvimento (Reese e Overton, 1970, pp. 133-134).

Com esse conjunto de conceitos e os anteriores como modelo de referência, passaremos agora a uma breve análise das teorias sobre aprendizagem derivadas dos estudos sobre aprendizagem feitos em animais e crianças.

Teorias Baseadas no Modelo Elemental

Enquanto John B. Watson (1878-1958) é considerado o pai do behaviorismo, Edward L. Thorndike realizou a primeira investigação sistemática nos Estados Unidos sobre o fenômeno que chamamos aprendizagem. Foi um estudo de aprendizagem em animais, relatado inicialmente no livro Animal Intelligence, publicado em 1898.

Thorndike acreditava que os aprendizes inexperientes eram organismos vazios que respondiam aleatória e automaticamente a estímulos aleatórios e automáticos. Uma resposta específica está conectada a um estímulo específico quando ela é recompensada. Nessa situação, o estímulo, S, está sob o total controle do experimentador (ou professor) e, em grande parte, também está a resposta, R, pois tudo o que o experimentador tem de fazer para conectar esse R específico a um S específico é recompensar o R quando o organismo realizá-lo. Essa associação entre impressões sensoriais e impulsos para a ação passou a ser conhecida como um laço ou uma conexão. Portanto, o sistema de Thorndike já foi chamado de psicologia da conexão ou conexionismo, e foi a psicologia da aprendizagem original do estímulo-resposta (ou S-R, Stimulus-Response).

Thorndike desenvolveu três leis que, segundo ele, orientavam a aprendizagem de animais e seres humanos:

1.A lei da prontidão (as circunstâncias sobre as quais um aprendiz tende a estar satisfeito ou irritado, a aceitar ou rejeitar);

2.A lei do exercício (o fortalecimento das conexões com a prática); e

3.A lei do efeito (o fortalecimento ou enfraquecimento de uma conexão como resultado de suas consequências).

Durante sua vida longa e produtiva (ele faleceu em 1949), e com a ajuda de vários colaboradores, tanto amistosos quanto críticos, o sistema de pensamento de Thorndike tornou-se mais refinado e elaborado. Ele forneceu a subfundação das teorias behavioristas da aprendizagem.

Enquanto Thorndike conduzia seu trabalho sobre conexões nos Estados Unidos, o fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936) realizava experimentos que resultaram no conceito de reflexos

condicionados. Hilgard e Bower (1966) descrevem seu experimento clássico:

> Quando uma carne pulverizada é colocada na boca de um cachorro, ocorre a salivação; o alimento é o estímulo incondicionado e a salivação é o reflexo incondicionado. A seguir, um estímulo arbitrário, como um feixe de luz, é associado com a apresentação da comida. Por fim, após a repetição e se as relações de tempo es tiverem corretas, a luz provocará a salivação independentemente do alimento; a luz é o estímulo condicionado e a resposta a ele é o reflexo condicionado (p. 48).

O trabalho de Pavlov resultou em um sistema que foi denominado condicionamento clássico, para distingui-lo de outras evoluções posteriores em condicionamento instrumental e condicionamento operante. Dentro desse sistema, ele desenvolveu vários conceitos e técnicas auxiliares que foram incorporados ao sistema behaviorista. Esses conceitos são reforço, extinção, generalização e diferenciação. No reforço, um reflexo condicionado é estabelecido quando o estímulo condicionado é fornecido e seguido repetidamente com o estímulo e a resposta incondicionada em intervalos de tempo adequados. A extinção ocorre quando o reforço é descontinuado e o estímulo condicionado é apresentado sozinho, desacompanhado do estímulo incondicionado. A resposta condicionada vai diminuindo gradualmente até desaparecer. Ela se torna "extinta". Na generalização, um reflexo condicionado provocado por um estímulo também pode ser induzido por outros estímulos, não necessariamente semelhantes ao primeiro. Um quarto conceito básico que Pavlov desenvolveu foi a diferenciação. Na diferenciação, a generalização inicial é superada pelo método de contrastes em que um dos pares de estímulos é reforçado regularmente enquanto o outro não é; no fim, o reflexo condicionado ocorre apenas para o estímulo positivo (reforçado) e não para o estímulo negativo (não-reforçado).

Os behavioristas, de então e de agora, tinham e têm em comum a convicção de que uma ciência da psicologia precisa estar baseada em um estudo do explicitamente observável: estímulo físico, os movimentos musculares e as secreções glandulares que eles estimulam, e os produtos ambientais que se seguem. Os behavioristas discordam em relação ao que pode ser deduzido além do que é mensurado, mas todos excluem a autoobservação (Hilgard e Bower, 1966, p. 75).

Watson destacou os estímulos cinestésicos como os integradores da aprendizagem animal e, ao aplicar esse conceito aos seres humanos, formulou a hipótese de que o pensamento era apenas a fala implícita - que instrumentos sensíveis o bastante poderiam detectar movimentos da língua ou outros movimentos que acompanham o pensamento.

Edward R. Guthrie (1886-1959) expandiu os trabalhos de Thorndike, Pavlov e Watson e adicionou o princípio da contigüidade de indicação e resposta. Ele definiu sua única lei de aprendizagem, "a partir da qual tudo sobre a aprendizagem se torna compreensível", da seguinte maneira: "Uma combinação de estímulos que acompanhem um movimento tem a tendência, quando repetida, a provocar o mesmo movimento" (Hilgard e Bower, 1966, p. 77). Em seu trabalho subsequente, Guthrie colocou ainda mais ênfase no papel desempenhado pelo aprendiz na seleção dos estímulos físicos aos quais ele reagiria; por isso, a atenção ou o comportamento de

monitoração que acontece antes que a associação ocorra tornou-se importante.

O sistema de pensamento de Guthrie foi posteriormente esclarecido e formalizado por seus alunos, Voeks e Sheffield, mas o próximo grande avanço da psicologia behaviorista foi resultado do trabalho de B. F. Skinner e seus colaboradores. Derivam de seu trabalho a tecnologia da educação da instrução programada e as máquinas de ensinar tão populares na década de 1960. As ideias de Skinner estão resumidas no Capítulo 4.

Outro avanço na psicologia behaviorista que ocorreu durante as décadas intermediárias do século XX foi a construção da teoria do comportamento sistemático de Clark L. Hull e seu aprofundamento por Miller, Mowrer, Spence e outros. A teoria de Hull se origina conceitualmente da de Thorndike, na medida em que ele adotou o reforço como uma característica essencial da aprendizagem. Hull construiu uma teoria matemáticodedutiva complexa em torno da ideia central de que há variáveis intervenientes no organismo, as quais influenciam a resposta que irá ocorrer após o início de um estímulo. Ele desenvolveu 16 postulados sobre a natureza e a operação dessas variáveis, e definiu-as em termos tão precisos que elas foram rapidamente submetidas a testes quantitativos. Veja a seguir a avaliação de Hilgard e Bower (1966) sobre o efeito do trabalho de Hull:

> Deve-se reconhecer que o sistema de Hull, para sua época, era o melhor que existia - não necessariamente o mais próximo da realidade psicológica, não necessariamente aquele cujas generalizações eram as mais prováveis de se perpetuar -, mas aquele desenvolvido com maior detalhamento, com o esforço mais cuidadoso em ser consistentemente quantitativo e mantido em contato próximo com testes empíricos em todos os pontos... sua principal contribuição talvez esteja não em sua substância, e sim no ideal que ela definiu para um sistema psicológico genuinamente sistemático e quantitativo muito diferente das escolas que, por muito tempo, afligiram a psicologia (p. 187).

Não há dúvida de que o trabalho de Hull encorajou a onda de modelos matemáticos de aprendizagem que foram desenvolvidos após 1950 por Estes, Burke, Bush, Mosteller e outros. É importante destacar que estas não são, por si, teorias de aprendizagem, mas representações matemáticas de teorias significativas.

Teorias Baseadas no Modelo Holístico

Em 1896, John Dewey lançou o primeiro protesto direto contra o modelo elemental dos associacionistas. Apesar de seu trabalho ser classificado dentro da filosofia educacional, e não da teoria de aprendizagem, sua ênfase no papel do interesse e do esforço e na motivação da criança para resolver os próprios problemas se tornou o ponto de partida para uma linha de teorias que recebeu o nome de funcionalismo. Traduzido para as práticas em sala de aula, o funcionalismo trouxe a base conceitual para a educação progressiva, que, como afirmam Hilgard e Bower (1966), "em seu lado mais positivo, foi a incorporação do ideal de crescimento rumo à independência e ao autocontrole através da interação com um ambiente adequado para o nível de desenvolvimento da criança" (p. 299).

O espírito de experimentalismo promovido pelo funcionalismo se reflete no trabalho de teóricos da aprendizagem como Woodworth, Carr, McGeogh, Melton, Robinson e Underwood. A essência do funcionalismo foi resumida por Hilgard e Bower (1966, pp. 302-304):

1.O funcionalista é tolerante, mas crítico.

2.O funcionalista prefere continuidade a descontinuidades ou tipologias.

3.0 funcionalista é um experiencialista.

4.O funcionalista favorece o associacionismo e o ambientalismo.

De certa forma, Edward C. Tolman (1886-1959) representa uma conexão entre os modelos elemental e holístico. Seu sistema era comportamen tal, pois rejeitava a introspecção como método para a ciência psicológica, mas era um behaviorismo do todo e não molecular - um comportamento que tem propriedades distintas, a serem identificadas e descritas independentemente dos processos musculares, glandulares ou neurais por trás delas. O mais importante, no entanto, é que ele entendia o comportamento como intencional - regulado de acordo com fins objetivamente determinados. O propósito é, naturalmente, um conceito organísmico. Tolman rejeitava a ideia de que a aprendizagem é a associação de respostas específicas a estímulos específicos. Em contraste com os associacionistas, que acreditavam que o que é aprendido é a resposta ou a sequência de respostas que resultam em recompensa, Tolman acreditava que o que é aprendido é o caminho para o objetivo. Ele acreditava que organismos, em seus respectivos níveis de habilidade, são capazes de reconhecer e aprender os relacionamentos entre sinais e objetivos desejados; em resumo, eles percebem a importância dos sinais (Kingsley e Garry, 1957, p. 115). Tolman chamou essa teoria de behaviorismo intencional.

A ruptura mais completa com o behaviorismo ocorreu no final do primeiro quarto do século XX, com a incorporação da noção de aprendizagem por insight nas teorias da Gestalt dos alemães Wertheimer, Koffka e Kohler. Esses teóricos discordaram da teoria de que toda a aprendizagem consistia na simples conexão das respostas ao estímulo, insistindo que a experiência é sempre estruturada, que reagimos não só a um conjunto de detalhes individuais, mas a um padrão complexo de estímulos. E é preciso perceber estímulos como todos organizados, não como partes desconexas. O aprendiz costuma organizar seu campo perceptivo de acordo com quatro leis:

1.A lei da proximidade. As partes de um padrão de estímulo que estão unidas ou próximas tendem a ser percebidas em grupos; portanto, a proximidade das partes no tempo e espaço afeta a organização de campo do aprendiz.

2.A lei da similaridade e familiaridade. Objetos semelhantes em forma, formato, cor ou tamanho tendem a ser agrupados de acordo com a percepção; a familiaridade com um objeto facilita o estabelecimento de um padrão figura-fundo. (Está relacionada a essa lei a visão gestaltista da memória como a persistência dos traços no cérebro que permite uma transferência

de experiências anteriores para atuais. Eles consideram que esses traços não são estáticos, mas modificados por um processo contínuo de integração e organização.)

3.A lei do fechamento. Os aprendizes tentam atingir um estado final satisfatório de equilíbrio; as formas incompletas, partes em falta e lacunas de informação, são preenchidas por quem as percebe (Kingsley e Garry [1957] observam que "o fechamento está para a psicologia Gestalt como a recompensa está para a teoria da associação" [p. 109]).

4.A lei da continuidade. A organização da percepção tende a ocorrer de tal maneira que uma linha reta parece continuar como uma linha reta, um círculo partido como um círculo e um quadrado de três lados como um quadrado completo.

A psicologia Gestalt é classificada pela maioria dos especialistas como parte da família das teorias de campo - teorias que propõem que o padrão total ou campo de forças, estímulos ou eventos determinam a aprendizagem.

Kurt Lewin (1890-1947) desenvolveu o que ele próprio chamou de teoria de campo. Usando os conceitos topológicos da geometria, Lewin conceituou cada indivíduo como existindo em um espaço de vida em que várias forças operam. Dentro desse espaço de vida, estão características do ambiente às quais o indivíduo reage, como objetos materiais encontrados e manipulados, pessoas que ele encontra, e pensamentos, tensões, objetivos e fantasias particulares. O comportamento é o produto da interação dessas forças, a direção e a força relativa de cada uma podem ser representadas pela geometria dos vetores. A aprendizagem ocorre como resultado da mudança nas estruturas cognitivas produzidas por mudanças em dois tipos de forças: (1) mudança na estrutura do próprio campo cognitivo ou (2) mudança nas necessidades ou motivações internas do indivíduo. Devido à ênfase da teoria no campo imediato de forças, a ênfase está mais na motivação do que em qualquer uma das teorias anteriores. Lewin acreditava que o sucesso era uma força motivadora mais potente do que a recompensa e dedicou atenção aos conceitos do envolvimento do ego e nível de aspiração como forças que afetam o sucesso. Ele via a mudança na atratividade relativa de um objetivo em relação ao outro, que ele chamava de valência, como outra variável que afetava a motivação. Já que algumas das forças mais poderosas que afetam o campo psicológico de um indivíduo são as outras pessoas, Lewin passou a se interessar pela dinâmica de grupo e institucional; e, como será mostrado mais tarde, é na dimensão da educação que sua maior influência é percebida. Os avanços na abordagem teórica de campo apareceram mais recentemente sob diversas nomenclaturas: psicologia fenomenológica, psicologia perceptual, psicologia humanista e psicologia da terceira força.* Grande parte de seu trabalho foi realizada com adultos e, portanto, receberá mais atenção em capítulos futuros. Já que os fenomenologistas estudam o desenvolvimento progressivo da mente - ou, como insistiriam nossos contemporâneos, da pessoa-, eles enxergam os seres humanos como organismos que buscam perpetuamente maior adequação pessoal. O desejo por autoatualização é a força propulsora que move todo o comportamento humano.

Dois fenomenologistas, Arthur Combs e Donald Snygg, focaram na aprendizagem de crianças e no papel de seus educadores; suas conclusões trazem significados importantes para as teorias de

aprendizagem. O espírito do sistema de pensamento de Combs e Snygg pode ser apreendido a partir de declarações de Pittenger e Gooding (1971):

•Uma pessoa se comporta dentro do que é considerado real para ela e de acordo com o que está relacionado a ela no momento da ação (p. 130).

•A aprendizagem é o processo de descoberta da relação pessoal de um indivíduo com pessoas, coisas e ideias. Esse processo resulta em e de uma diferenciação do campo de fenômenos do indivíduo (p. 136).

•Uma diferenciação mais profunda do campo fenomenológico ocorre quando o indivíduo reconhece algum grau de inadequação de uma organização presente. Quando é necessária uma mudança para manter ou enriquecer o self do fenômeno, ela é realizada pelo indivíduo como a coisa certa e adequada a ser feita. O papel do professor é facilitar esse processo (p. 144).

•Dados um organismo saudável, influências ambientais positivas e um conjunto não-restritivo de percepções do self, parece não haver um fim previsível para as percepções possíveis ao indivíduo (pp. 150-151).

•A transferência consiste em considerar as diferenciações atuais e usá-las como primeiras aproximações na relação do self com situações novas (p. 157).

•A aprendizagem é permanente, na medida em que gera problemas que podem ser compartilhados por outros e até onde o próprio compartilhar contínuo é enriquecedor (p. 165).

Dois outros estudiosos contemporâneos, Jean Piaget e Jerome Bruner, tiveram impacto considerável no pensamento sobre aprendizagem, embora não sejam exatamente teóricos da aprendizagem. Seu enfoque está na cognição e teoria da instrução. Piaget conceituou o processo do desenvolvimento da cognição e pensamento nos estágios evolucionários. De acordo com Piaget, o comportamento do organismo humano se inicia com a organização de reações sensório-motoras e se torna mais inteligente conforme a reação aos objetos se torna progressivamente mais inter-relacionada e complexa. O pensamento é possível após o desenvolvimento da linguagem e, com ele, uma nova organização mental. Esse desenvolvimento envolve os seguintes períodos evolucionários (Piaget, 1970, pp. 30-33):

1.A formação da função simbólica ou semiótica (entre os 2 e 7 ou 8 anos). O indivíduo é capaz de representar objetos ou eventos que não são perceptíveis no momento ao evocá-los por meio de símbolos ou sinais diferenciados.

2.A formação de operações mentais concretas (entre os 7 ou 8 anos até 11 ou 12 anos). Nesse estágio, são características a associação e dissociação de classes; as fontes de classificação; o estabelecimento de relações; correspondências, e assim por diante.

3.A formação do pensamento conceitual ou operações formais (entre os 11 ou 12 anos até a adolescência). "Esse período se caracteriza pela conquista de um novo modo de raciocínio, que

não se limita exclusivamente a lidar com objetos ou realidades diretamente representáveis, mas também emprega `hipóteses'" (Piaget, 1970, pp. 30-33).

Algumas críticas foram feitas à rígida escala etária e à minimização das diferenças individuais no esquema de Piaget; contudo, sua concepção de estágios evolucionários acrescenta uma dimensão que, no geral, não recebe muita atenção das teorias de aprendizagem estabelecidas.

Jerome Bruner também se interessou pelo processo de crescimento intelectual, e seus benchmarks estão descritos no Capítulo 2. Seu principal interesse, entretanto, recai sobre a estruturação e o sequenciamento do conhecimento, e sua tradução em uma teoria de instrução. Bruner, entretanto, não tem uma teoria básica sobre o ato de aprender, que ele considera envolver três processos quase simultâneos: (1) aquisição de novas informações, que geralmente contradizem ou substituem o conhecimento anterior da pessoa, mas que, no mínimo, é um refinamento desse conhecimento; (2) transformação, ou o processo de manipular conhecimento, para que se encaixe em tarefas novas; e (3) avaliação, ou verificar se a maneira que a pessoa processou a informação é adequada para a tarefa (Bruner, 1960, pp. 48-49). Retornaremos a essa teoria de instrução em um capítulo posterior.

As principais críticas que Piaget, Bruner e outros teóricos cognitivistas recebem dos defensores do modelo holístico são que eles não se mostram equilibrados por enfatizar de maneira exagerada as habilidades cognitivas em detrimento do desenvolvimento emocional; que eles se preocupam com os motivos agressivos, agênticos e autônomos; e que eles se preocupam com a obtenção do conceito, excluindo a formação ou invenção do mesmo (fones, 1968, p. 97).

Nos anos que se seguiram às declarações de Piaget, novos caminhos foram abertos nas áreas de pesquisa relacionadas à aprendizagem, como a neurofisiologia (M. Boucouvalas, K. H. Pribrain, G. A. Miller, J. E. Delefresnaye, H. E. Harlow, D. P. Kimble, W. G. Walter, D. E. Wooldridge, J. Z. Young); modelagem matemática (R. C. Atkinson, R. R. Bush, W. K. Estes, R. D. Luce, E. Restle); processamento de informações e cibernética (H. Borko, E. A. Feigenbaum, B. E. Green, W. R. Reitman, K. M. Sayre, M. Yovitts, J. Singh, K. O. Smith); criatividade (J. P. Guilford, R. P. Crawford, J. E. Drevdahl, A. Meadow, S. J. Parnes, J. W. Getzels, P. W. Jackson); e psicologia ecológica (R. G. Barker, P. V. Gump, H. E. Wright, E. P. Willems, H. L. Raush).

RESUMO

A literatura sobre teoria da aprendizagem se classifica em dois tipos: as teorias elaboradas pelos proponentes e as elaboradas por intérpretes. Vários proponentes de teorias realizaram esforços coordenados para impor ordem ao sistema das teorias de aprendizagem. Entre eles, estão Hilgard e Bower, McDonald e Gage. Foram Reese e Overton, contudo, que conceituaram com sucesso as teorias dentro de um constructo maior - o conceito de modelos de desenvolvimento. Reese e Overton postularam que "qualquer teoria pressupõe um modelo mais geral de acordo com o qual os conceitos teóricos são formulados". Partindo dessa premissa, eles

desenvolveram o modelo elemental e os modelos holísticos de indivíduos. Entre as teorias baseadas no modelo elemental, estão o conexionismo de Thorndike, o condicionamento clássico de Pavlov e o behaviorismo de Watson. Outras teorias dentro dessa categoria foram as desenvolvidas por Guthrie, que resultaram tanto no princípio da contiguidade de indicação e resposta quanto numa ênfase na importância do comportamento de atenção. Foi o trabalho de Guthrie que gerou pesquisas adicionais por Voeks, Sheffield, Skinner, assim como a teoria do comportamento sistemático de Hull. O behaviorismo foi exclusivamente americano e espelhou a filosofia da virada do século com a qual as pessoas poderiam atingir grandes realizações se tivessem oportunidade (estímulo), iniciativa individual (resposta) e tratamento justo (recompensas).

Em paralelo a esses esforços, estavam os modelos holísticos. Foi o trabalho de Dewey que deu início a uma linha teórica chamada funcionalismo. Tolman, no entanto, ligou as psicologias cognitiva e comportamental a uma teoria que chamou de behaviorismo intencional. As teorias da Gestalt, classificadas pela maioria dos intérpretes como parte da família das teorias de campo, ficaram paralelas ao behaviorismo. As notáveis teorias de campo pelas quais Lewin se interessava profundamente - dinâmica de grupo e institucional - influenciaram significativamente sua dimensão educacional. Descobertas recentes na abordagem da teoria de campo surgiram sob os rótulos de psicologia fenomenológica, psicologia perceptual, psicologia humanista e psicologia cognitiva.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

3.1 Discuta por que tantas teorias de aprendizagem foram criadas.

3.2 Qual é o valor de se pensar em termos de todo e partes em relação à aprendizagem?

3.3 Quais são alguns dos pontos importantes derivados dos modelos elementais de teoria da aprendizagem?

3.4 Quais são alguns dos pontos importantes derivados dos modelos holísticos de teoria da aprendizagem?

CAPÍTULO 4
Uma Teoria de Aprendizagem de Adultos: A Andragogia

Até recentemente, houve poucas teorias, pesquisas e trabalhos sobre a aprendizagem de adultos. Esse é um fato curioso, já que a educação de adultos é uma preocupação da humanidade há muito tempo. Mesmo assim, por vários anos, o adulto aprendiz foi seguindo como uma espécie negligenciada.

A falta de pesquisas nessa área é surpreendente, se considerarmos que todos os grandes mestres dos tempos antigos - Confúcio e Lao Tsé na China, os profetas hebreus e Jesus nos tempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, e Cícero, Evelídio e Quintiliano na Roma antiga - foram professores de adultos, não de crianças. As experiências desses mestres aconteceram com adultos e, portanto, eles desenvolveram um conceito muito distinto do processo ensino/aprendizagem do que aquele que acabaria por dominar a educação formal. Esses professores notáveis acreditavam que a aprendizagem era um processo de investigação mental, e não a recepção passiva de conteúdos transmitidos. Por esse critério, eles desenvolveram técnicas para envolver os alunos com a investigação. Os antigos chineses e hebreus inventaram o que chamamos hoje de estudo de caso, em que o aprendiz ou um dos membros do grupo descreve uma situação, geralmente na forma de parábola, e juntamente com o grupo explora suas características e possíveis soluções. Os gregos criaram o que chamamos hoje de diálogo socrático, em que o líder ou membro do grupo propõe uma pergunta ou dilema e os membros do grupo reúnem suas ideias e experiência em busca de uma resposta ou solução. Os romanos confrontavam mais os membros do grupo: eles apresentavam desafios que forçavam os membros do grupo a declarar sua posição e então defendê-la.

Na Europa, no século VII, as escolas estavam organizadas para o ensino de crianças, primordialmente para preparar jovens meninos para o sacerdócio. Por esse motivo, elas passaram a ser conhecidas como escolas catedrais e monásticas. Como a principal missão desses professores era doutrinar os alunos sobre crenças, fé e rituais da igreja, eles desenvolveram um conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e estratégias de ensino que recebeu o nome de pedagogia, que significa literalmente "a arte e ciência de ensinar crianças" (derivada da palavra grega paid, que significa "criança", e agogus, "líder de"). Esse modelo de educação persistiu até chegar ao século XX, e foi a base para organizar o sistema educacional dos Estados Unidos. Pouco tempo depois do término da Primeira Guerra Mundial, começou a surgir, tanto nos

Estados Unidos quanto na Europa, um conjunto crescente de ideias sobre as características distintas dos aprendizes adultos. Mas foi só nas últimas décadas que essas ideias evoluíram e formaram um modelo integrado de aprendizagem de adultos. É fascinante delinear esse processo evolucionário nos Estados Unidos.

DUAS CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO

Com o início da Associação Americana para Educação de Adultos em 1926 e o provisionamento de recursos volumosos para pesquisa e publicações da Carnegie Corporation of New York, podemos discernir duas correntes de investigação. Uma delas pode ser classificada como a corrente científica e a outra, a corrente artística ou intuitiva/reflexiva. A corrente científica busca descobrir novos conhecimentos por meio da investigação rigorosa (e geralmente experimental), e foi proposta por Edward L. Thorndike com a publicação de seu Adult Learning em 1928. O título dá margem a interpretações errôneas, já que Thorndike não estava preocupado com os processos de aprendizagem de adultos, e sim com a habilidade de aprendizagem. Seus estudos demonstram que os adultos podiam, na realidade, aprender, o que foi importante, pois isso forneceu uma fundamentação científica para um campo que anteriormente estava fundamentado na crença pura de que os adultos podiam aprender. Outras obras que contribuíram para essa corrente na década seguinte foram o Adult Interests, de Thorndike, em 1935, e Adult Abilities, de Herbert Sorenson, em 1938. No início da Segunda Guerra Mundial, os educadores de adultos já tinham evidências científicas de que os adultos podiam aprender e que eles tinham interesses e habilidades diferentes dos das crianças.

Por outro lado, a corrente artística, que busca descobrir novos conhecimentos por meio da intuição e da análise da experiência, se preocupava com a maneira como os adultos aprendem. Essa corrente de investigação foi lançada com a publicação de The Meaning o f Adult Education, de Eduard C. Lindeman, em 1926. Lindeman (1926) estava profundamente influenciado pela filosofia educacional de John Dewey, e estabeleceu os alicerces para uma teoria sistemática sobre a aprendizagem de adultos com declarações visionárias como:

> A abordagem para a educação de adultos ocorrerá por meio de situações, e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico se desenvolveu na ordem inversa: as disciplinas e os professores são o ponto de partida; os alunos vêm em segundo lugar. Na educação convencional, espera-se que o aluno ajuste-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e dos interesses do aluno. Cada adulto se vê em situações específicas em relação a seu trabalho, lazer, vida em família, vida em comunidade etc. - situações que pedem ajustes. É nesse ponto que se inicia a educação de adultos. O assunto é trazido para a situação, é posto em prática quando necessário. Os materiais didáticos e os professores desempenham um papel novo e secundário nesse tipo de educação; eles devem ceder lugar à importância primária dos aprendizes (pp. 8-9).
>
> O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, então vida também é educação. Grande parte da aprendizagem consiste na substituição

indireta da experiência e no conhecimento de outra pessoa. A psicologia está nos ensinando, contudo, que aprendemos o que fazemos, e que, portanto, toda a educação genuína continuará fazendo e pensando junto (...) A experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz (pp. 9-10).

O ensino autoritário, exames que boicotam ideias originais, fórmulas pedagógicas rígidas - nada disso tem lugar na educação de adultos (...) Grupos reduzidos de adultos que desejam manter sua mente jovem e vigorosa, que começam a aprender ao confrontarem situações pertinentes, que se aprofundam no reservatório de sua experiência antes de recorrer a textos e fatos secundários, que são conduzidos na discussão por professores, os quais também são buscadores de sabedoria, e não de oráculos: isso constitui o cenário para a educação de adultos, a busca moderna para o sentido da vida (pp. 10-11).

A teoria de aprendizagem de adultos apresenta desafios aos conceitos estáticos de inteligência, às limitações padronizadas da educação convencional e à teoria que restringe os recursos educacionais a uma classe intelectual. Os defensores do status quo na educação costumam afirmar que a maioria dos adultos não está interessada em aprender, não está motivada para a educação continuada; se eles tivessem esses incentivos, naturalmente tirariam proveito das várias oportunidades educacionais gratuitas que são oferecidas pelos órgãos públicos. Esse argumento foge da pergunta e interpreta o problema de maneira equivocada. Nunca saberemos o quanto os adultos desejam conhecer a si mesmos e o mundo no qual vivem até que a educação fuja dos padrões de conformidade. A educação de adultos é uma tentativa de descobrir um novo método e criar um novo incentivo para a aprendizagem; suas implicações são qualitativas, não quantitativas. Os aprendizes adultos são exatamente aqueles cujas ambições intelectuais são menos propensas a serem estimuladas pelas exigências rígidas e inflexíveis das instituições autoritárias e convencionais da aprendizagem (pp. 27-28).

A educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes se tornam conscientes da experiência significativa. O reconhecimento da importância leva à avaliação. Os significados acompanham a experiência quando sabemos o que está acontecendo e qual importância o evento tem para nossa personalidade (p. 169).

Dois outros trechos extraídos dos escritos de Lindeman exploram essas ideias:

Concebo a educação de adultos em termos de uma nova técnica para aprendizagem, uma técnica tão essencial para o estudante universitário quanto para o trabalhador braçal analfabeto. Ela representa um processo por meio do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia. Para fazer isso, ele não pode começar a estudar "disciplinas" na esperança de que algum dia essas informações sejam úteis. Pelo contrário, ele começa dando atenção a situações em que ele se encontra, a problemas que trazem obstáculos para sua autorrealização. Usam-se fatos e informações das diversas esferas do conhecimento, não para fins de acumulação, mas por necessidade de solucionar problemas. Nesse processo, o professor encontra uma nova função. Ele não é mais o oráculo que fala a partir do palco de autoridade, e sim o guia, aquele que aponta

o caminho e também participa da aprendizagem de acordo com a vitalidade e a relevância de seus fatos e experiências. Em resumo, esse é meu conceito de educação de adultos: um empreendimento cooperativo de aprendizagem não-autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; uma busca da mente que se aprofunda nas raízes das pré-concepções que formam nossa conduta; uma técnica de aprendizagem para adultos que torna a educação coexistente com a vida e, por consequência, eleva essa vida ao nível de experiência cheia de aventura (Gessner, 1956, p. 160).

Uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem. São os humildes que se tornam bons professores de adultos. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos os alunos ajudam a elaborar os currículos... Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo. Essa não é uma lição fácil de ser aprendida, mas até que seja, a democracia não triunfa (Gessner, 1956, p. 166).

Esses trechos de um autor pioneiro são suficientes para mostrar uma nova maneira de pensar a aprendizagem de adultos. Ainda assim, é importante observar que Lindeman (1926) também identificou várias suposições básicas sobre os adultos aprendizes. Suas suposições, resumidas na Tabela 4-1, foram comprovadas por pesquisas posteriores e compõem os fundamentos da teoria de aprendizagem de adultos:

1.Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; portanto, esses são os pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos.

2.A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida; portanto, as unidades adequadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida, não assuntos.

3.A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências.

4.Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir; portanto, o papel do professor é se envolver em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, a seguir, avaliar seu grau de conformidade com o que foi transmitido.

5.As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

É interessante observar que Lindeman não estabelece uma dicotomia entre educação de adultos e de jovens, mas sim entre educação de adultos em comparação com educação

"convencional". A implicação aqui é que os jovens também podem aprender melhor quando suas necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceitos e diferenças individuais são levados em consideração. A corrente artística de investigação que Lindeman propôs em 1926 chegou às páginas do Journal o f Adult Education, a publicação trimestral da American Association for Adult Education, que, entre fevereiro de 1929 e outubro de 1941, era a publicação mais respeitável na área de educação de adultos. Os trechos a seguir, extraídos de seus artigos, revelam uma grande coleção de insights sobre aprendizagem de adultos obtidos por meio da experiência de profissionais bem-sucedidos.

Resumo das suposições principais de Lindeman sobre os aprendizes adultos

1Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará.

2A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida.
3A experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem dos adultos.
4Os adultos têm uma profunda necessidade de se autodirigir.
5As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Por Lawrence P. Jacks, diretor do Manchester College, Oxford, Inglaterra:

A aprendizagem e a vida não são dois departamentos ou operações isolados na vida. São dois nomes para um processo contínuo, examinado por lados opostos... Um tipo de educação baseado nessa visão de continuidade é, obviamente, a necessidade premente de nosso tempo. Sua perspectiva se estende por toda a vida. Ela verá o segmento da civilização como a maior "escola continuada" para a inteligência e para o caráter, e seu objeto será não apenas encaixar homens e mulheres nas vocações que eles devem seguir, mas também dar vida às próprias vocações dentro dos ideais de excelência adequados a cada uma delas. Correndo o risco de parecer exagerado, eu me aventuro a afirmar que o objetivo final da Nova Educação é a transformação gradual da indústria global na universidade do mundo; em outras palavras, trazer à tona gradualmente de um estado de coisas no qual "ganhar o pão de cada dia" e "salvar almas" - em vez de serem operações desconectadas e geralmente opostas - devem se tornar uma operação única e contínua (Journal o f Adult Education, 1, 1, fevereiro de 1929, pp. 7-10).

Robert D. Leigh, presidente do Bennington College:

No lado oposto da escada acadêmica tradicional, o movimento para a educação de adultos está forçando o reconhecimento do valor e importância de se continuar o processo de

> aprendizagem indefinidamente... Mas, entre os líderes de visão dentro do movimento nos Estados Unidos, ele não é reconhecido tanto como um substituto para a escolaridade inadequada da juventude como é uma oportunidade educacional superior àquela oferecida na juventude - superior porque o aprendiz é motivado não pelos incentivos artificiais da organização acadêmica, mas sim pelo desejo genuíno de saber e enriquecer sua experiência, e porque o aprendiz traz experiências diárias relevantes para seu estudo - portanto, o novo conhecimento se enraíza com mais firmeza, reverbera profundamente e se alimenta daquilo que a vida diária apresenta.
>
> Logo, está emergindo uma concepção de educação como processo que ocorre durante toda a vida, iniciando-se no nascimento e terminando com a morte, um processo inteiramente relacionado com as experiências de vida de uma pessoa, um processo cheio de significado e realidade para o aprendiz, um processo no qual o aluno é um participante ativo ao invés de um recipiente passivo (Journal of Adult Education, II, 2, abril de 1930, p. 123).

De acordo com David L. Mackaye, diretor do Departamento de Educação de Adultos, San Jose, Califórnia, escolas públicas:

> Uma pessoa é uma boa educadora entre adultos quando tem uma convicção firme sobre a vida e quando é capaz de apresentar argumentos inteligentes para defendê-la; mas ela não atende aos requisitos para ser uma educadora de adultos até que possa existir um grupo que, coletivamente, confronte, negue ou ridicularize sua convicção, e continue a adorá-la, por seu comprometimento com o grupo. Isso é tolerância, um exemplo da afirmação de Proudhon no sentido de que respeitar um homem é um feito intelectual mais elevado do que amá-lo como a si mesmo... Há evidências de que nenhum sistema de educação de adultos conseguirá tornar os métodos de instrução colegiada um sucesso nas áreas culturais. Algo novo em termos de conteúdo e método deve ser produzido o mais rápido possível para a educação de adultos, e provavelmente terá de surgir nessa área. Não existe uma galinha de treinamento de professores universitários que possa botar um ovo de educação de adultos (Journal of Adult Education, III, 3, abril de 1931, pp. 293-294).

Segundo Maria Rogers, voluntária do New York City Adult Education Council:

> Um tipo de educação de adultos merece mais atenção e uso mais difundido entre os educadores que buscam novos métodos. Embora pouco divulgada, ela se mostrou eficaz em vários momentos. Ela assumiu uma tarefa extremamente mais difícil do que aquela assumida pelas instituições para a educação de adultos que limitam seu conceito de método à sequência do procedimento estabelecido pelos adultos que entram em salas de aula para aprender algo já definido a ser aprendido. Seu objetivo principal é fazer a vida em grupo dos adultos trazer valor educacional aos participantes...
>
> O educador que usa o método de educação em grupo enxerga os seres humanos comuns e gregários como eles são, busca os grupos por onde eles se movimentam e vivem, e depois os ajuda a fazer sua vida em grupo gerar valores educacionais (Journal of Adult Education, X,

outubro de 1938, pp. 409-411).

Conforme Ruth Merton, diretora do Departamento de Educação, Milwaukee Y.W.C.A.:

> Em uma escola diurna, em que os alunos são geralmente crianças ou jovens adolescentes, uma relação professor-conhecedor/aluno-ignorante é quase inevitável, e frequentemente tem vantagens. Mas, em uma escola noturna, a situação é completamente diferente. Aqui, no que tange à aula, o professor é uma autoridade sobre um único assunto, e cada um dos alunos tem, em sua área de atuação, algum grau de habilidade ou conhecimento que o professor não possui. Por esse motivo, há um espírito de dar e receber em uma escola noturna que leva a um sentimento de camaradagem na aprendizagem, que estimula igualmente professor e alunos. A maneira mais rápida de se atingir esse estado desejável é por meio do humor, quando todos podem participar.
>
> E repito: se nós, professores de escolas noturnas, formos realmente sábios, daremos aulas alegres, apesar dos impostos ou de certa indigestão (Journal o f Adult Education, XI, abril de 1939, p. 178).

Ben M. Cherrington, chefe da Divisão de Relações Culturais, Departamento de Estado dos Estados Unidos:

> A educação de adultos autoritária é marcada em toda a sua extensão por regulamentos que exigem conformidade aos padrões de conduta impostos por uma autoridade. Espera-se que o comportamento seja previsível e padronizado... A educação democrática de adultos emprega o método da atividade autodirigida, em que há livre escolha dos assuntos e livre escolha para determinar resultados. A espontaneidade é bem-vinda. O comportamento não pode ser previsto com certeza e, portanto, não pode ser padronizado. O pensamento crítico e individual talvez seja a melhor descrição do método democrático e é aqui que se tem a maior distância entre democracia e sistema autoritário (Journal o f Adult Education, XI, 3, junho de 1939, pp. 244-245).

De acordo com Wendell Thomas, autor de Democratic Philosophy e professor de professores de educação de adultos na cidade de Nova York:

> Como um todo, a educação de adultos é tão diferente da escolaridade normal quanto a vida adulta, e, com suas responsabilidades individuais e sociais, é diferente da vida protegida da criança... O adulto normalmente se distingue da criança por ter mais individualidade e mais propósito social.
>
> Pelo mesmo critério, a educação de adultos abre espaço especial para as contribuições individuais dos alunos, e procura organizálas em algum tipo de propósito social (Journal o f Adult Education, XI, 4, outubro de 1939, pp. 365-366).

Harold Fields, diretor assistente da Evening Schools, Conselho de Educação, cidade de Nova York, declara:

> Não apenas o conteúdo dos cursos deve ser mudado, mas também o método de ensino. As aulas expositivas devem dar lugar aos exercícios em sala de aula, onde há uma maior participação dos alunos. O lema para essas turmas deve ser "deixe a turma fazer o trabalho". Deve haver um grande espaço para fóruns, discussões e debates. Para a prática da leitura, devem ser usados jornais, circulares e revistas, além dos livros didáticos. As atividades extracurri culares devem tornar-se um componente reconhecido do processo educacional... Para um programa de educação de adultos ter sucesso, há alguns elementos que devem ser incorporados (Journal o f Adult Education, XII, janeiro de 1940, pp. 44-45).

Em 1940, a maior parte dos elementos necessários para uma teoria abrangente de aprendizagem de adultos já fora descoberta, mas não havia sido ainda conjugada em um modelo unificado; eles permaneceram como insights, conceitos e princípios isolados. Durante as décadas de 1940 e 1950, esses elementos foram esclarecidos, expandidos e acrescidos a uma verdadeira explosão de conhecimento das várias disciplinas nas ciências humanas (é interessante observar que, durante esse período, houve um afastamento gradual da ênfase em pesquisas altamente quantitativas e experimentais das décadas de 1930 e 1940 para os estudos de caso mais holísticos e longitudinais, com maior geração de conhecimentos úteis).

CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Psicologia Clínica

Algumas das contribuições mais importantes para a teoria da aprendizagem vieram da psicoterapia. Afinal, os psicoterapeutas se ocupam principalmente da reeducação, e seus pacientes são, em sua maioria, adultos (veja um resumo na Tabela 4-2.)

Sigmund Freud foi quem mais influenciou o pensamento psicológico, mas não formulou uma teoria de aprendizagem intrínseca a ele. Sua principal contribuição foi, sem sombra de dúvida, a identificação da influência da mente subconsciente sobre o comportamento. Alguns de seus conceitos, como ansiedade, regressão, agressão, mecanismos de defesa, projeção e transferência (no bloqueio ou motivação da aprendizagem), tiveram de ser considerados pelos teóricos da aprendizagem. Freud se aproximou dos behavioristas no que tange à sua ênfase na natureza animalesca dos humanos, mas ele entendia o ser humano como um animal dinâmico que cresce e se desenvolve por meio da interação de forças biológicas, objetivos, propósitos, motivos conscientes e inconscientes, e influências ambientais. Esse é um conceito mais alinhado com o modelo organísmico.

Carl Jung foi além em um conceito mais holístico da consciência humana, apresentando o conceito de que ela possui quatro funções ou quatro maneiras de extrair informação a partir da experiência a fim de atingir uma compreensão internalizada: sensação, pensamento, emoção e intuição. Seu apelo para o desenvolvimento e a aplicação de todas as quatro funções de maneira equilibrada lançou as bases para os conceitos da personalidade equilibrada e do currículo equilibrado.

Erik Erikson propôs as "oito idades do homem" para explicar os estágios de desenvolvimento da personalidade humana. As três últimas ocorrem na fase adulta:

1.Oral-sensorial, em que a questão principal é a confiança versus a desconfiança.

2.Muscular-anal, em que a questão principal é a autonomia versus a vergonha.

3.Locomoção-genital, em que a questão principal é a iniciativa versus a culpa.

4.Latência, em que a questão principal é a atividade versus a inferioridade.

5.Puberdade e adolescência, em que a questão principal é a identidade versus a confusão de papéis.

6.Jovem adulto, em que a questão principal é a intimidade versus o isolamento.

7.Adulto, em que a questão principal é a geração versus a estagnação.

8.Estágio final, em que a questão principal é a integridade versus o desespero.

Na verdade, o papel central do autoconceito no desenvolvimento humano (e na aprendizagem) recebeu reforços crescentes do campo da psiquiatria conforme se distanciava do modelo médico e se aproximava de um modelo educacional em sua pesquisa e prática (consulte principalmente os trabalhos de Erich Fromm e Karen Horney).

Mas são os psicólogos clínicos, principalmente aqueles que se identificam como humanistas, que se preocuparam mais com os problemas da aprendizagem. Os psicólogos humanistas se referem a si mesmos como os "psicólogos da terceira força". Nas palavras de Goble (1971), "em 1954, quando Maslow publicou seu livro Motivação e personalidade, havia duas teorias dominantes" nas ciências comportamentais, o freudianismo e o behaviorismo, em que "Freud colocou a maior ênfase motivacional nos impulsos (e) desejos internos profundos e os behavioristas colocavam ênfase nas influências externas e ambientais". Mas, "como Freud e como Darwin antes dele, os behavioristas enxergavam o homem meramente como outro tipo de animal, sem diferenças essenciais e com as mesmas tendências destrutivas e antissociais" (pp. 3-8). Os psicólogos da terceira força estão preocupados com o estudo e o desenvolvimento de pessoas em funcionamento pleno (empregando o termo escolhido por Rogers) ou pessoas autorrealizadoras (empregando o termo escolhido por Maslow). Elas fazem críticas à abordagem atomicista comum à ciência física e entre os behavioristas, reduzindo as coisas a seus componentes e estudando-as separadamente.

Principais contribuições dos psicólogos clínicos

Sigmund Freud	Identificou a influência da mente subconsciente sobre o comportamento.
Carl Jung	Apresentou a ideia de que a consciência humana possui quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição.
Erik Erikson	Apresentou as "oito idades do homem": oral-sensorial, muscular-anal, locomoção-genital, latência, puberdade e adolescência, jovem adulto, adulto e estágio final.
Abraham Maslow	Destacou o papel da segurança.
Carl Rogers	Conceituou uma abordagem de educação centrada no aluno, com base em cinco "hipóteses básicas": 1. Não podemos ensinar a alguém diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem. 2. Uma pessoa aprende apenas as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do *self*. 3. A experiência que, se assimilada, envolveria uma mudança na organização do *self* e tende a sofrer resistências por meio da negação ou distorção da simbolização. 4. A estrutura e organização do *self* parecem se tornar mais rígidas quando sob ameaça e parecem relaxar os limites quando absolutamente livres de ameaças. A experiência percebida como inconsistente com o *self* só pode ser assimilada se a organização atual do *self* for relaxada e expandida para incluí-la. 5. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que (a) a ameaça ao *self* do aprendiz é reduzida a um mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada.

A maioria dos cientistas comportamentais tentou isolar os impulsos, desejos e instintos independentes, e estudá-los separadamente. Maslow achou que isso era menos produtivo do que a abordagem holística, que afirma que o todo é mais que a soma das partes (Goble, 1971, p. 22).

O crescimento acontece quando o próximo passo é subjetivamente mais prazeroso, mais cheio de alegria, mais intrinsecamente satisfatório do que a gratificação anterior com a qual nos acostumamos e até nos entediamos; a única maneira de sabermos se isso é bom para nós é que ela nos dá mais prazer subjetivamente do que qualquer alternativa. A nova experiência valida a si mesma, ao invés de precisar de qualquer outro critério externo (Maslow, 1972, p. 43).

Maslow (1972) colocou ênfase especial no papel da segurança, que a elaboração de elementos do processo de crescimento ilustra a seguir:

1.A [pessoa] saudavelmente espontânea, em sua espontaneidade, de dentro para fora, interage

com o ambiente com alegria e interesse, e expressa suas habilidades.

2.Ela faz isso na medida em que não está limitada pelo medo e que se sente segura o bastante para ousar.

3.Nesse processo - que lhe dá prazer -, a experiência é encontrada por acaso, ou lhe é oferecida pelos auxiliares.

4.Ela deve estar segura e se aceitar o bastante a fim de ser capaz de escolher e preferir esses prazeres, e não se sentir amedrontada por eles.

5.Se ela pode escolher essas experiências, que são validadas pela experiência do prazer, tem condições de retornar à experiência, repeti-la, saboreá-la até o ponto de saciedade, saturação ou tédio.

6.Nesse ponto, ela mostra tendência a passar para experiências mais ricas e mais complexas, e realizações no mesmo setor (se sentir segurança o suficiente para arriscar).

7.Tais experiências não significam apenas progredir, mas também têm um efeito de feedback para o self, no sentimento de certeza ("Disso, eu gosto; daquilo, não tenho certeza"), de competência, maestria, autoconfiança, autoestima.

8.Nessa série infinita de escolhas em que consiste a vida, as opções geralmente podem ser esquematizadas entre segurança (ou, mais amplamente, defesa) e crescimento, e, já que apenas aquela [pes soa] que já tem segurança não precisa dela, podemos vivenciar a escolha do crescimento ser feita pelo [indivíduo] gratificado pela necessidade de segurança.

9.A fim de ser capaz de escolher de acordo com a própria natureza e desenvolvê-la, deve-se permitir ao [indivíduo] reter as experiências subjetivas de prazer e tédio, como os critérios da escolha correta para ele. O critério alternativo é fazer a escolha em termos do desejo da outra pessoa. O self se perde quando isso acontece. Isso também significa restringir a escolha a apenas segurança, já que o [indivíduo] abrirá mão da confiança por medo (de perder proteção, amor etc.) em nome de seu critério de prazer.

10.Se a escolha for realmente livre, e se o [indivíduo] não for limitado, podemos esperar que ele escolha progredir.

11.As evidências apontam que o que encanta a [pessoa] saudável, o que tem gosto bom para ela, é, na maioria das vezes, "melhor" para ela em termos de objetivos justos como percebidos pelo espectador.

12.Nesse processo, o ambiente [pais, professores, terapeutas] é importante de várias maneiras, apesar de a escolha final ter de ser feita pelo indivíduo.

a.Ele pode gratificar suas necessidades básicas de segurança, pertencimento, amor e

respeito, para que se sinta não ameaçado, autônomo, interessado e espontâneo, e por isso ouse escolher o desconhecido.

b. Ele pode ajudar ao fazer a escolha de crescimento positivamente atrativa e menos perigosa, e por fazer as escolhas regressivas menos atrativas e mais onerosas.

13. Dessa maneira, a psicologia do Ser e a psicologia do Tornar-se são reconciliadas, e a [pessoa], sendo ela mesma, pode progredir e crescer (pp. 50-51).

Carl R. Rogers, partindo do ponto de vista de que, "de maneira geral, a terapia é um processo de aprendizagem" (1951, p. 132), desenvolveu 19 proposições para uma teoria de personalidade e comportamento que surgiu a partir do estudo dos adultos submetidos a terapias (pp. 483-524) e depois procurou aplicá-los à educação. Esse processo levou-o a conceitualizar o ensino centrado no aluno como paralelo à terapia centrada no cliente (pp. 388-391).

A abordagem de educação centrada no aluno de Rogers baseava-se em cinco "hipóteses básicas". A primeira era: não podemos ensinar a outra pessoa diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem. Essa hipótese deriva das proposições da teoria de personalidade de Rogers, no sentido de que "cada indivíduo existe em um mundo de experiência em constante mudança do qual ele é o centro" e "o organismo reage ao campo conforme ele é vivenciado e percebido". Isso pede uma mudança de enfoque daquilo que o professor faz para aquilo que está acontecendo no aluno.

Sua segunda hipótese: uma pessoa aprende apenas as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do self. Essa hipótese reforça a importância de tornar a aprendizagem relevante para o aprendiz, e questiona a tradição acadêmica dos cursos obrigatórios.

Rogers agrupou a terceira e quarta hipóteses: A experiência que, se assimilada, envolveria uma mudança na organização do self tende a sofrer resistências através da negação ou distorção da simbolização, e a estrutura e organização do self parecem se tornar mais rígidas sob ameaça e relaxar seus limites quando completamente livres de ameaças. A experiência que é percebida como inconsistente com o self só pode ser assimilada se a organização atual do self for relaxada e expandida para incluí-la. Essas hipóteses reconhecem a realidade de que a aprendizagem significativa geralmente é ameaçadora ao indivíduo, e sugere a importância de promover um clima de aceitação e apoio, que se apoia firmemente na responsabilidade do aluno.

A quinta hipótese de Rogers estende a terceira e quarta hipótese para a prática educacional. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que (a) a ameaça ao self do aprendiz é reduzida a um mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada. Ele destaca que as duas partes dessa hipótese são quase sinônimas, já que a percepção diferenciada é mais provável de ocorrer quando o self não está sendo ameaçado. Rogers definiu a percepção não diferenciada como a "tendência do indivíduo de perceber a experiência em termos absolutos e incondicionais, de ancorar suas reações no espaço

e tempo, de confundir fato e avaliação, de confiar nas ideias, e não no teste da realidade", em contraste com a percepção diferenciada, que envolve "ver as coisas em termos limitados, diferenciados, estar consciente da ancoragem espaço-tempo dos fatos, de ser dominado pelos fatos, não pelos conceitos, de avaliar de múltiplas maneiras, de estar consciente dos diferentes níveis de abstração, de testar suas conclusões e abstrações à luz da realidade, no máximo possível" (p. 1.441).

Rogers considera a aprendizagem um processo completamente interno controlado pelo aprendiz e envolvendo todo o seu ser em interações com o ambiente à medida que o percebe. Mas ele também acredita que a aprendizagem é um processo de vida tão natural - e tão necessário - quanto a respiração. Sua Proposição IV: o organismo tem uma tendência básica e intensa - de atualizar, manter e aprimorar o organismo que vivencia (p. 497). Essa premissa central é resumida na seguinte declaração:

> Clinicamente, creio ser verdade que, apesar de um indivíduo permanecer dependente porque sempre foi assim, ou poder cair na dependência sem perceber o que está fazendo, ou desejar temporariamente ser dependente, isso ocorre porque sua situação parece desesperadora. Ainda preciso conhecer o indivíduo que, quando examina profundamente sua situação, e acha que a percebe claramente, escolhe deliberadamente a dependência, escolhe deliberadamente ter a direção integrada de si mesmo assumida por outra pessoa. Quando todos os elementos são percebidos com clareza, o equilíbrio parece pender invariavelmente na direção do caminho doloroso mas recompensador da autoatualização e crescimento (p. 490).

Tanto Maslow quanto Rogers reconhecem sua afinidade com os trabalhos de Gordon Allport (1955, 1960, 1961) ao definir o crescimento não como um processo de "ser moldado", mas como um processo de se tornar. A essência de sua concepção de aprendizagem está resumida nesta breve declaração de Rogers (1961): "Eu gostaria de apontar uma característica final desses indivíduos quando eles se esforçam para se descobrir e se tornar eles mesmos. O indivíduo parece estar mais contente em ser um processo do que um produto" (p. 122).

Psicologia do Desenvolvimento

A disciplina da psicologia do desenvolvimento contribuiu para um grande volume de conhecimento sobre mudanças que ocorrem com a idade ao longo da vida em características como habilidades físicas, habilidades mentais, interesses, atitudes, valores, criatividade e estilos de vida. Pressey e Kuhlen (1957) foram pioneiros na coleta de resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento humano e lançaram as bases para um novo campo de especialização na psicologia - psicologia do desenvolvimento de life-span' - que foi expandido por acadêmicos contemporâneos como Bischof (1969) e Goulet e Baltes (1970). Havighurst (1972) identificou as tarefas comportamentais associadas aos diversos estágios do crescimento que permitem que uma pessoa esteja pronta para aprender coisas diferentes em épocas diferentes e criar "momentos em que é possível ensinar". Sheehy (1974) apresentou um retrato popular das "Crises previsíveis da vida adulta" e Knox (1977), um resumo mais acadêmico dos resultados de pesquisa sobre

desenvolvimento e aprendizagem de adultos (ver também Stevens-Long, 1979; Stokes, 1983). A gerontologia está intimamente relacionada com essa disciplina e gerou vários resultados de pesquisa sobre o processo de envelhecimento nos últimos anos (Birren, 1964; Botwinick, 1967; Donahue e Tibbitts, 1957; Grabowski e Mason, 1974; Granick e Patterson, 1971; Gubrium, 1976; Kastenbaum, 1964, 1965; Neugarten, 1964, 1968; Woodruff e Birren, 1975) e suas implicações para o ensino e a aprendizagem (Burnside, 1978; Hendrickson, 1973; John, 1987; Long, 1972).

Sociologia e Psicologia Social

A sociologia e a psicologia social contribuíram enormemente para trazer novos conhecimentos sobre o comportamento de grupos e sistemas sociais mais amplos, incluindo as forças que facilitam ou inibem a aprendizagem e mudança (Argyris, 1964; Bennis, 1966; Bennis, Benne e Chin, 1968; Bennis e Slater, 1968; Etzioni, 1961, 1969; Hare, 1969; Knowles e Knowles, 1972; Lewin, 1951; Lippitt, 1969; Schein e Bennis, 1965; Schlossberg, Lynch e Chickering, 1989; Zander, 1982) e sobre influências ambientais - como cultura, raça, características populacionais e densidade - sobre a aprendizagem.

Filosofia

As questões filosóficas se fazem bem presentes na literatura do movimento de educação de adultos nos Estados Unidos desde seu início. Eduard Lindeman lançou as bases desse tema em seu The Meaning of Adult Education em 1926 (ver também Gessner, 1956) e recebeu reforços de Lyman Bryson em seu Adult Education em 1936 e The Next America em 1952. Entretanto, vários dos artigos publicados nos periódicos da Associação Americana de Educação de Adultos entre 1926 e 1948 foram também tratados filosóficos, e definiam os objetivos e propósitos da educação de adultos como um movimento social como a questão predominante. A premissa subjacente do argumento era que alcançar um movimento em prol da educação de adultos que fosse unificado e poderoso exigia um objetivo comum entre todos os programas em todas as instituições - um dos lados defendendo que seu objetivo deveria ser o aperfeiçoamento dos indivíduos, e o outro, que o objetivo deveria ser o aperfeiçoamento da sociedade. Fizeram-se duas tentativas em meados da década de 1950, sob o patrocínio do Fundo para a Educação de Adultos da Fundação Ford, com o objetivo de mudar os argumentos em favor desta última posição com a publicação do In Quest of Knowledge, de Hartley Grattan (1955), e do Learning Comes of Age, de John Walker Powell (1956). Entretanto, essa questão e os argumentos sobre outras questões continuaram a embaralhar a área.

O filósofo profissional Kenneth Benne, presidente da recém-formada Associação para Educação de Adultos dos Estados Unidos em 1956, dedicou esforços para esclarecer algumas das polêmicas. Uma de suas primeiras ações como presidente foi convocar uma conferência nacional sobre "Filosofia da educação de adultos", em North Andover, Massachusetts, na qual 13 filósofos e educadores de adultos de várias partes do país passaram três dias discutindo os seguintes assuntos:

- Qual é o objetivo da educação de adultos - para que educação de adultos?

•Qual é a relação entre conteúdo e método na instrução?

•Os interesses e desejos individuais determinam os currículos da educação de adultos, ou as necessidades da sociedade deveriam ter um papel determinante na criação de programas educacionais?

•Quais são as implicações que as diferentes teorias do conhecimento, ou da natureza do homem e sociedade, possuem para o planejamento e a execução de programas de educação de adultos?

A conferência de 1956 não respondeu a essas questões, mas produziu três resultados positivos:

1.Revelou alguns conceitos de ferramentas que se mostrariam úteis para se movimentar pelos inúmeros idiomas e labirintos de interesses especiais e colocou a ênfase em áreas de concordância e discordância genuínas.

2.Revelou a importância da filosofia como um ingrediente necessário e contínuo de toda a elaboração de políticas e determinação de programas.

3.Apresentou um exemplo das dores e atribulações que homens de várias disciplinas e de vários pontos de vista sobre educação de adultos encontram conforme se aventuram séria e profundamente a buscar um campo comum em sua área de interesse (Sillars, 1958, p. 5).

De maneira clara, a conferência estimulou debates contínuos sobre as questões filosóficas da educação de adultos, como comprovado por inúmeros artigos na literatura de periódicos e em pelo menos quatro livros principais dos autores Benne (1968); Bergevin (1967); Darkenwald e Merriam (1982); e Elias e Merriam (1980). Provavelmente também influenciou a publicação de um livro sobre filosofia para aprendizes adultos (Buford, 1980) e um livro sobre o emprego de abordagens filosóficas para o aperfeiçoamento da prática na educação continuada (Apps, 1985).

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A maioria dos acadêmicos na área de educação de adultos procurou solucionar a questão da aprendizagem ao tentar adaptar teorias sobre aprendizagem infantil às "diferenças de grau" entre adultos (por exem plo, Bruner, 1959; Kempfer, 1955; Kidd, 1959; Verner e Booth, 1964). Howard McClusky seguiu essa linha em grande parte, mas começou a mapear direções para o desenvolvimento de uma "psicologia diferencial do potencial adulto", em que os conceitos de margem (o poder disponível para uma pessoa acima e além do que é necessário para resolver seus problemas), compromisso, percepção do tempo, períodos críticos e autoconceito são de importância central.

Cyril O. Houle iniciou uma linha de investigações na década de 1950 na University of Chicago que foi seguida por Allen Tough no Ontario Institute for Studies in Education e que trouxe uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem de adultos. Sua abordagem foi um estudo realizado por meio de entrevistas aprofundadas com uma amostra pequena de adultos que foram identificados como aprendizes contínuos.

O estudo de Houle, realizado com 22 indivíduos, foi projetado para descobrir principalmente por que os adultos se engajam na educação continuada, mas também ajudou a explicar como eles aprendem. Por meio de um processo de análise das características reveladas nas entrevistas, ele descobriu que os indivíduos poderiam ser divididos em três categorias. Houle (1961) aponta: "Eles não são apenas tipos puros; a melhor maneira de representá-las graficamente seria por três círculos que se sobrepõem em suas linhas. Mas a ênfase central de cada subgrupo é claramente perceptível" (p. 16). O critério para classificar os indivíduos em subgrupos foi a principal ideia que eles defenderam sobre os propósitos e valores da educação continuada para si próprios. Os três tipos são:

1.Os aprendizes orientados a objetivos usam a educação para realizar objetivos definidos. Esses indivíduos geralmente não deram início à sua educação continuada até meados dos seus 20 anos e posteriormente - às vezes muito tempo depois.

> A educação continuada de aprendizes orientados a objetivos se dá em episódios, cada um deles começando com a realização de uma necessidade ou identificação de um interesse. Para essas pessoas, não há um fluxo uniforme, gradual e contínuo para a aprendizagem, apesar de ser uma característica recorrente em sua vida. Elas também não restringem suas atividades a uma única instituição ou método de aprendizagem. A necessidade ou interesse surge, e elas procuram satisfazê-los ao realizar um curso, filiar-se a um grupo, ler um livro ou fazer uma viagem (Houle, 1961, p. 181).

2.Os aprendizes orientados a atividades participam porque encontram nas circunstâncias de aprendizagem um significado que não tem necessariamente uma conexão - e, muitas vezes, não tem conexão alguma - com o conteúdo ou o propósito anunciado da atividade. Esses indivíduos também começam sua participação regular na educação de adulto no instante em que seus problemas ou necessidades se tornam suficientemente desconfortáveis.

> Todos os aprendizes orientados a atividades entrevistados nesse estudo faziam cursos e participavam de grupos. Eles permaneciam em uma única instituição ou iam a vários lugares, mas o que eles buscavam era o contato social e sua seleção de atividades se baseava essencialmente na quantidade e no tipo de relações humanas que tal atividade traria (Houle, 1961, pp. 23-24).

3.Os aprendizes orientados à aprendizagem buscam o conhecimento como fim em si mesmo. Diferente dos outros tipos, a maior parte dos aprendizes orientados à aprendizagem está envolvida com a aprendizagem desde cedo. O que eles fazem tem continuidade, fluxo e alcance que definem a natureza básica de sua participação na educação continuada. Em sua maior parte, eles são leitores vorazes desde a infância; pertencem a grupos, turmas e organizações por razões educacionais; selecionam os programas sérios na televisão e no rádio; organizam seriamente uma viagem, a fim de garantir que estarão preparados para apreciar o que virem; e escolhem trabalhos e tomam outras decisões na vida em função do potencial de crescimento que as oportunidades oferecem (Houle, 1961, pp. 24-25).

A investigação de Allen Tough preocupou-se não apenas com o que e por que os adultos aprendem, mas também com a maneira como eles aprendem e que tipo de benefícios obtêm com a aprendizagem. Tough (1979) descobriu que a aprendizagem de adultos é uma atividade altamente difundida.

> Quase todos os adultos se envolvem em pelo menos um ou dois esforços de aprendizagem por ano, e alguns indivíduos se envolvem com 15 ou 20... É comum que um homem ou mulher passe 700 horas por ano em projetos de aprendizagem... Cerca de 70% de todos os projetos de aprendizagem são planejados pelo próprio aprendiz, que busca ajuda e conhecimento especializado com vários conhecidos, experts e recursos impressos (p. 1).

Tough (1979) percebeu que seus sujeitos organizavam seus esforços de aprendizagem em torno de "projetos... definidos como uma série de episódios relacionados, somando, no mínimo, sete horas. Em cada episódio, mais da metade da motivação total da pessoa é obter e reter algum conhecimento ou habilidade razoavelmente determinados, ou produzir algum tipo de mudança duradoura em si" (p. 6).

Ele constatou que, em alguns projetos, os episódios podem estar relacionados ao conhecimento e à habilidade desejados. Por exemplo, o aprendiz talvez queira saber mais sobre a Índia. Em um dos episódios, ele lê sobre os habitantes da Índia; em outro, o aprendiz debate a situação econômica e política atual com um aluno universitário indiano; em um terceiro, ele assiste a um programa de televisão que mostra a vida de uma criança indiana. Os episódios também podem relacionar-se com a maneira como o conhecimento e a habilidade serão empregados. Por exemplo, uma pessoa pode realizar um projeto envolvendo experiências de aprendizagem para melhorar suas habilidades como pai ou mãe; outro projeto pode estar relacionado com a obtenção de conhecimento e habilidades necessárias para construir um barco.

Tough estava interessado em determinar o que motivava os adultos a iniciarem um projeto de aprendizagem e, para sua surpresa, descobriu que as pessoas esperavam vários resultados e benefícios desejados. Alguns dos benefícios são imediatos: satisfazer sua curiosidade, desfrutar do conteúdo, gostar de praticar a habilidade, ter prazer com a atividade de aprendizagem; outros são de longo prazo: produzir algo, transmitir conhecimento ou habilidade aos outros, compreender o que acontecerá em alguma situação futura. O prazer e a autoestima foram elementos críticos para a motivação dos indivíduos da pesquisa de Tough.

Tough concluiu que os aprendizes adultos passavam por várias fases ao se envolverem em um projeto de aprendizagem, e especulou que ajudá-los a obter maior competência para lidar com cada fase pode ser uma das maneiras mais eficazes de aumentar a eficácia da aprendizagem.

A primeira fase consiste em tomar a decisão de iniciar. Tough identificou 26 passos possíveis que o aprendiz pode dar nessa fase, inclusive estabelecer um objetivo, avaliar interesses, buscar informações sobre oportunidades específicas, escolher o conhecimento e a habilidade mais adequados, estabelecer um nível ou quantidade desejável, e avaliar o custo e os benefícios.

A segunda fase consiste em escolher o planejador (quem fará o planejamento), que pode ser o aprendiz, um objeto (por exemplo, texto, livro de exercícios, gravador) e um consultor individual de aprendizagem (por exemplo, o instrutor, conselheiro, consultor) ou um grupo. É crucial mostrar competência para escolher um planejador e usá-lo de maneira colaborativa, e não de forma dependente.

Por fim, o aprendiz se envolve em episódios de aprendizagem esboçados no processo de planejamento. Os elementos críticos nesse ponto são a variedade e a riqueza de recursos, sua disponibilidade e a habilidade do aprendiz de utilizá-las.

Tough (1979) concluiu o estudo com essa visão desafiadora sobre as possibilidades futuras da aprendizagem de adultos:

> Os últimos 20 anos trouxeram algumas novas adições importantes ao conteúdo dos projetos de aprendizagem de adultos. Por meio de métodos em grupo e individuais, muitos adultos partem decididos a aumentar sua autopercepção, sua consciência e sensibilidade com outras pessoas e sua competência interpessoal. Eles aprendem a "ouvir a si mesmos", a libertar seu corpo e suas conversas de certas restrições e tensões, a assumir um risco, a estar abertos e congruentes. Há 20 anos, para a maioria das pessoas, tentar adquirir esse tipo de conhecimento e habilidade pareceria inacreditável. Grandes mudanças em nossa concepção do que as pessoas podem e devem decidir a aprender foram criadas por grupos-T, pelo movimento pelo potencial humano, pela psicologia humanista e pela psicologia transpessoal.
>
> Talvez os próximos 20 anos tragam várias contribuições importantes ao que tentamos aprender. Em 1990, quando as pessoas olharem para trás, para nossa concepção do que os adultos podem aprender, ficarão surpresas com o quão estreita ela era? (pp. 43-44.)

A previsão de Tough no parágrafo final se confirma. Desde que ele a realizou, observou-se um volume crescente de pesquisas sobre aprendizagem de adultos. A maioria das pesquisas expande, reforça e refina a pesquisa de Tough sobre os "últimos 20 anos", principalmente em relação aos estágios de desenvolvimento da vida adulta. As previsões são de que as principais descobertas na próxima década estarão relacionadas com a fisiologia e a química da aprendizagem, com consequências especiais para a aceleração da aprendizagem e a eficiência do processamento de informações.

AS RAÍZES DA ANDRAGOGIA: UM CONCEITO INTEGRATIVO

As tentativas de colocar os conceitos isolados, insights e resultados de pesquisa sobre aprendizagem de adultos em um modelo integrado começaram em 1949, com a publicação de The Mature Mind, de Harry Overstreet. Outras publicações relacionadas seguiram, como Informal Adult Education (Knowles, 1950), An Overview of Adult Education Research (Bruner, 1959), How Adults Learn (Kidd, 1973), o capítulo de J. R. Gibb intitulado "Learning Theory in Adult Education" no Handbook of Adult Education, nos Estados Unidos, em 1960, e Teaching and

Learning in Adult Education (Miller, 1964). Contudo, essas publicações acabaram sendo mais listas descritivas de conceitos e princípios do que modelos teóricos abrangentes, coerentes e integrados. Era necessário ter um conceito integrativo e diferenciador.

Um conceito assim estava em desenvolvimento na Europa há algum tempo - o conceito de um modelo integrado de aprendizagem de adultos para o qual o termo andragogia fora criado, para diferenciá-lo da teoria de aprendizagem dos jovens chamada pedagogia. Dusan Savicevic, um educador de adultos iugoslavo, apresentou primeiramente o conceito e o nome na cultura americana em 1967, e Knowles escreveu o artigo "Androgogy, Not Pedagogy", na Adult Leadership em abril de 1968 (observe a grafia incorreta, que foi corrigida posteriormente por meio da correspondência com os editores dos dicionários Merriam-Webster), já que esse nome se tornou amplamente adotado na literatura, vale a pena traçar o histórico de seu uso.

Um educador de adultos holandês, Ger van Enckevort, realizou um estudo exaustivo sobre as origens e o emprego do termo andragogia. Veja a seguir um resumo de suas descobertas." O termo andragogik foi cunhado pela primeira vez, conforme ele descobriu, por um professor alemão do ensino fundamental, Alexander Kapp, in 1833. Kapp empregou a palavra em uma descrição da teoria educacional do filósofo grego Platão, embora o próprio Platão não tenha usado esse termo. Alguns anos depois, um filósofo alemão mais conhecido, Johan Friedrich Herbart, reconheceu o termo ao se opor frontalmente a seu emprego. Van Enckevort comenta que "o grande filósofo teve mais influência que o simples professor e, portanto, a palavra caiu no esquecimento e desapareceu por quase um século".

Van Enckevort encontrou o termo sendo mencionado novamente em 1921 pelo cientista social alemão Eugen Rosenstock, que lecionou na Academia do Trabalho em Frankfurt. Em um relatório escrito para a Academia em 1921, ele expressou a opinião de que a educação de adultos exigia professores especiais, métodos especiais e uma filosofia especial. "Não basta apenas traduzir os insights da teoria sobre educação [ou pedagogia] para a realidade dos adultos... os professores devem ser profissionais que possam cooperar com os alunos; só um professor assim pode ser, em oposição a um `pedagogo', um `andragogo'." A propósito, até 1962, Rosenstock acreditou que havia inventado o termo, quando foi informado sobre seu emprego anterior por Kapp e Herbart. Van Enckevort relata que Rosenstock usou o termo em várias ocasiões, e que ele foi adotado por alguns de seus colegas, mas não recebeu reconhecimento geral.

O acadêmico holandês encontra a seguir o termo empregado por um psiquiatra suíço, Heinrich Hanselmann, em um livro publicado em 1951, Andragogy: Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education, que lidou com o tratamento não médico ou reeducação de adultos. Apenas seis anos depois, em 1957, um professor alemão, Franz Poggeler, publicou um livro intitulado Introduction to Andragogy: Basic Issues in Adult Education. Por essa época, outros europeus começaram a adotar o termo. Em 1956, M. Ogrizovic publicou uma dissertação na Iugoslávia sobre "andragogia penal" e, em 1959, um livro intitulado Problema of Andragogy. Logo, outros educadores de adultos iugoslavos de renome, incluindo Samolovcev, Filipovic e Savicevic, começaram a dar palestras e escrever sobre andragogia, e faculdades de andragogia

oferecendo doutorados em educação de adultos foram estabelecidas nas universidades de Zagreb e Belgrado na Iugoslávia, e nas universidades de Budapeste e Debrecen, na Hungria.

Na Holanda, o professor T. T. ten Have começou a usar o termo andragogia em suas palestras em 1954. Em 1959, ele publicou os pontos principais da ciência da andragogia. Desde 1966, a University of Amsterdam oferece programas de doutorado para andragogos; em 1970, estabeleceu-se um departamento de ciências pedagógicas e andragógicas na faculdade de ciências sociais. A atual literatura holandesa distingue andragogia, andragogismo e andragologia. Andragogia é uma atividade intencional e orientada profissionalmente que visa uma mudança nas pessoas adultas; andragogismo é o pano de fundo dos sistemas metodológicos e ideológicos que governam o processo atual da andragogia; e andragologia é o estudo científico tanto da andragogia quanto do andragogismo.

Durante a última década, a andragogia tem sido cada vez mais usada por educadores de adultos na França (Bertrand Schwartz), Inglaterra (J. A. Simpson), Veezuela (Felix Adam) e Canadá (foi estabelecido um programa de bacharelado em Andragogia na Concordia University em Montreal, em 1973).

Até o presente, várias exposições da teoria da andragogia e suas implicações para a prática apareceram nos Estados Unidos (por exemplo, Godbey, 1978; Ingalls e Arceri, 1972; Knowles, 1970, 1973, 1975, 1984); foram publicados vários artigos acadêmicos com relatos sobre as aplicações do modelo andragógico para a educação do trabalho social, educação religiosa, educação universitária e pós-graduação, treinamento gerencial e outras esferas; e um volume cada vez maior de pesquisas sobre hipóteses derivadas da teoria andragógica está sendo reportado. Existem cada vez mais evidências de que a aplicação da teoria andragógica está fazendo a diferença na maneira como os programas de educação de adultos estão sendo organizados e operacionalizados, no modo como os professores de adultos estão sendo treinados e na maneira como os adultos recebem ajuda para aprender. Existem evidências de que os conceitos da andragogia estão começando a causar impacto sobre a teoria e a prática do ensino fundamental, secundário e superior. Andragogy in Action (Knowles, 1984b) traz descrições de caso de vários programas baseados no modelo andragógico.

‘ TEORIA ANDRAGÓGICA DE APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Há mais de cinco décadas, são feitos esforços para formular uma teoria que considere o que sabemos através da experiência e pesquisas sobre as características particulares dos aprendizes adultos. Uma tentativa inicial, Informal Adult Education (Knowles, 1950), organizou suas ideias em torno da noção de que os adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças. Então, em meados da década de 1960, um educador de adultos iugoslavo que participava de um workshop de verão na Boston University expôs os participantes ao termo andragogia, que parecia ser um conceito de organização mais adequado. O conceito significava a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender e era explicitamente a antítese do modelo pedagógico. (Na verdade, o subtítulo da edição de 1970 de Knowles do The Modern

Practice of Adult Education era Andragogy versus Pedagogy.) Pelo mesmo critério, é necessário fazer uma explicação sobre o significado da pedagogia para expor detalhadamente o significado da palavra andragogia.

PRIMEIRO HAVIA A PEDAGOGIA

A palavra pedagogia deriva das palavras gregas paid, que significa "criança" (a mesma raiz que originou a palavra "pediatria"), e agogus, que significa "líder de". Assim, pedagogia significa literalmente a arte e a ciência de ensinar às crianças. O modelo pedagógico de educação é um conjunto de crenças. Como entendido por vários professores tradicionais, trata-se de uma ideologia baseada em suposições sobre ensino e aprendizagem que evoluiu entre os séculos VII e XII, nas escolas catedrais e monásticas da Europa, a partir de sua experiência em ensinar habilidades básicas a meninos. Como as escolas seculares organizadas nos séculos seguintes, e as escolas públicas no século XIX, o modelo pedagógico era o único modelo educacional existente. Portanto, toda a estrutura educacional das escolas dos Estados Unidos, inclusive a educação superior, estava congelada nesse modelo. Os esforços sistemáticos para estabelecer programas de educação de adultos nos Estados Unidos, iniciados após a Primeira Guerra Mundial, também empregaram esse modelo, pois era o único de que os professores dispunham. Como resultado, até recente mente, os adultos, em sua maioria, têm sido ensinados como se fossem crianças.

O modelo pedagógico atribui ao professor total responsabilidade por tomar todas as decisões sobre o que será aprendido, como isso será aprendido, quando e se foi aprendido. Essa é a educação dirigida pelo professor, que concede ao aluno apenas o papel submisso de seguir as instruções definidas por ele. Assim, baseia-se nas seguintes hipóteses sobre os aprendizes:

1.A necessidade de saber. Os aprendizes precisam saber apenas que devem aprender o que o professor ensina, caso desejem passar de ano; eles não precisam saber como aquilo que aprendem se aplicará à sua vida.

2.O autoconceito do aprendiz. O conceito que o professor tem sobre o aluno é o de uma personalidade dependente; portanto, o autoconceito do aprendiz acaba sendo o de uma personalidade dependente.

> À medida que os indivíduos amadurecem, sua necessidade e capacidade de se autodirigir, de usar sua experiência na aprendizagem, de identificar sua prontidão para aprender e de organizar sua aprendizagem em relação aos problemas da vida aumentam gradualmente da infância para a pré-adolescência, e depois rapidamente durante a adolescência (ver Bower e Hollister, 1967; Bruner, 1961b; Cross, 1981; Erikson, 1950, 1959, 1964; Getzels e Jackson, 1962; Iscoe e Stevenson, 1960; Smith, 1982; White, 1959).
>
> Na Figura 4-1, esse ritmo de maturação natural é representado por uma queda na dependência (como está representado pela linha contínua). Portanto, as hipóteses pedagógicas são realistas - e a pedagogia é praticada de maneira adequada - por causa do alto grau de dependência durante o primeiro ano. Mesmo assim, as hipóteses se tornam

cada vez menos adequadas no segundo, terceiro, quarto ano e nos anos subsequentes (como está representado pela área com as linhas verticais). Aparentemente, a cultura americana (lar, escola, instituições religiosas, instituições que trabalham com jovens, sistemas governamentais) supõe e, portanto, permite uma taxa de crescimento muito mais lenta (como está representado pela linha tracejada). Pelo mesmo critério, a pedagogia é praticada de maneira cada vez menos adequada (como está representado pela área sombreada entre as linhas contínuas e tracejadas). O problema é que a cultura não estimula o desenvolvimento das habilidades exigidas para a autodireção, enquanto a necessidade cada vez maior de autodireção continua a se desenvolver organicamente. O resultado é uma desproporção crescente entre a necessidade e a habilidade de ser autodirigido, que gera tensão, resistência, ressentimento e, muitas vezes, revolta no indivíduo.

3.O papel da experiência. A experiência do aprendiz vale muito pouco como um recurso para a aprendizagem; a experiência de maior valor é a do professor, do autor do livro didático e do fabricante dos materiais audiovisuais. Portanto, as técnicas de transmissão (por exemplo, palestras, leituras recomendadas etc.) são a espinha dorsal da metodologia pedagógica.

4.Prontidão para aprender. Os aprendizes ficam prontos para aprender o que o professor diz que eles devem aprender se desejam passar de ano.

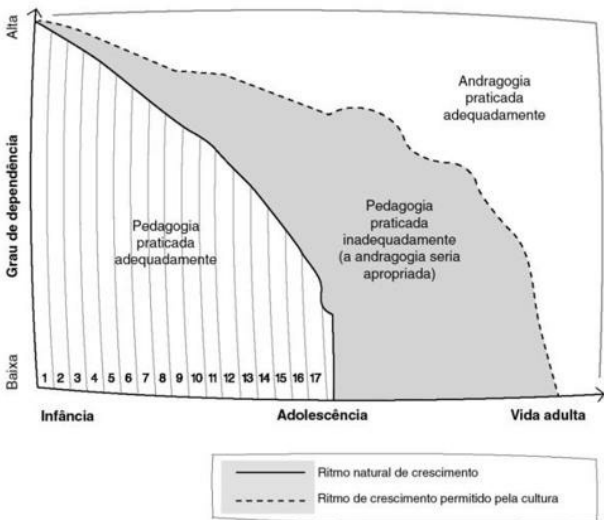



Figura 4-1. A maturação natural rumo à autodireção comparada com o ritmo de crescimento da autodireção permitido pela cultura.

5.Orientação para a aprendizagem. Os aprendizes têm uma orientação para a aprendizagem centrada na matéria; eles consideram a aprendizagem a aquisição de conteúdo especializado. Portanto, as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com a lógica do conteúdo especializado.

6. Motivação. Os aprendizes são motivados por fatores externos (por exemplo, notas, aprovação ou desaprovação do professor, pressões dos pais).

E, a Seguir, Veio a Andragogia

Antes de descrever as hipóteses andragógicas sobre aprendizes e aprendizagem, é preciso examinar a definição de "adulto". Existem pelo menos quatro definições aplicáveis para adulto.

Primeiro, a definição biológica: biologicamente, tornamo-nos adultos quando atingimos a idade em que a reprodução é possível (isto é, no início da adolescência). Segundo, a definição jurídica: juridicamente, tornamo-nos adultos quando atingimos uma idade em que a lei permite votar, obter uma carteira de motorista, casar-se sem pedir o consentimento de responsáveis e ações semelhantes. Terceiro, a definição social: socialmente, tornamo-nos adultos quando passamos a desempenhar papéis adultos, como o de trabalhador em tempo integral, cônjuge, pai ou mãe, cidadão votante e outros. Para encerrar, a definição psicológica: psicologicamente, tornamo-nos adultos quando chegamos a um autoconceito de sermos responsáveis por nossa própria vida, de sermos autodirigidos. Em relação à aprendizagem, a definição psicológica é a mais crucial. Mas parece que o processo de obter um autoconceito, ser autodirigido, começa cedo na vida e aumenta à medida que amadurecemos biologicamente, que começamos a desempenhar papéis de adultos e assumimos cada vez mais responsabilidades por nossas próprias decisões. Então, gradualmente, tornamo-nos adultos quando passamos pela infância e adolescência, e a taxa de desenvolvimento gradual provavelmente é acelerada se vivemos em casas, estudamos em escolas e participamos de organizações de jovens que nos estimulam a assumir cada vez mais responsabilidades. Mas a maioria de nós provavelmente não tem autoconceitos e autodireção completos até que terminemos a escola ou a faculdade, consigamos um emprego em tempo integral, casemos e comecemos uma família.

O Modelo Andragógico

O modelo andragógico se baseia em várias suposições que diferem das do modelo pedagógico:

1.A necessidade de saber. Os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. Tough (1979) verificou que, quando os adultos decidem aprender algo sozinhos, investem energia considerável para investigar os benefícios que serão obtidos com essa aprendizagem e as consequências negativas de não aprendê-la. Consequentemente, um dos novos aforismos na educação de adultos é que a primeira tarefa do facilitador da aprendizagem é ajudar os aprendizes a se conscientizarem da "necessidade de saber". Pelo menos, os facilitadores podem defender que o valor da aprendizagem consiste em aumentar a eficácia da performance dos aprendizes ou sua qualidade de vida. Algumas ferramentas ainda mais poderosas para aumentar o nível de conscientização ou a necessidade de saber são as experiências reais ou simuladas em que os aprendizes descobrem por si mesmos os gaps" entre onde eles estão no momento e onde eles desejam estar. Sistemas de avaliação de pessoal, rotação de funções, contato com modelos e avaliações diagnósticas de performance são alguns exemplos dessas ferramentas. Paulo Freire, o grande educador brasileiro, desenvolveu um processo sofisticado para o que ele chamou de "conscientização" dos trabalhadores rurais em países em desenvolvimento em sua Pedagogia do oprimido (1970).

2.O autoconceito do aprendiz. Os adultos possuem um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e

tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles. Isso traz um sério problema para a educação de adultos: tão logo o adulto comece a participar de uma atividade chamada "educação", "treinamento", ou qualquer outro sinônimo, regride ao condicionamento de suas experiências escolares anteriores, coloca o chapéu da dependência, cruza os braços, encosta-se na cadeira e diz "me ensine". Essa suposição da necessidade de dependência, assim como o subsequente tratamento do facilitador dos alunos adultos como crianças, cria um conflito dentro desses alunos entre seu modelo intelectual - aprendiz é igual a dependente - e a necessidade psicológica mais profunda, talvez até subconsciente, de se autodirigir. O método mais usado para resolver o conflito psicológico consiste em tentar escapar da situação que o provoca, o que provavelmente justifica/explica em parte a alta taxa de desistência em grande parte dos programas voluntários de educação de adultos. Quando os educadores de adultos se conscientizam desse problema, esforçam-se para criar experiências de aprendizagem em que os adultos são auxiliados a fazer uma transição de aprendizes dependentes para aprendizes autodirigidos. O livro Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers (Knowles, 1975) traz uma compilação dessas experiências.

3. O papel das experiências dos aprendizes. Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com um volume maior de experiências e com uma qualidade diferente dessas experiências comparadas às dos jovens. Simplesmente por terem vivido mais, eles acumularam mais experiência do que quando eram jovens. Mas eles também têm um tipo diferente de experiência. Essa diferença em quantidade e qualidade de experiência acarreta várias consequências para a educação de adultos.

Ela garante que, em qualquer grupo de adultos, haverá uma amplitude maior de diferenças individuais do que no caso de um grupo de jovens. Qualquer grupo de adultos será mais heterogêneo em termos de formação, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos do que um grupo de jovens. Portanto, na educação de adultos, coloca-se mais ênfase na individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem.

Também significa que, para muitos tipos de aprendizagem, os recursos mais ricos estão nos próprios aprendizes adultos. Logo, a ênfase da educação de adultos está nas técnicas experienciais - técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes como discussões em grupo, exercícios de simulação, atividades de resolução de problemas, estudos de caso e métodos de laboratório, em vez de técnicas de transmissão. Também há uma ênfase maior nas atividades de ajuda aos colegas.

Entretanto, uma experiência maior também traz alguns efeitos potencialmente negativos. À medida que acumulamos experiência, temos a tendência a desenvolver hábitos mentais, preconceitos e pressuposições que costumam fechar nossa mente a novas ideias, percepções mais atualizadas e ideias alternativas. Pelo mesmo critério, os educadores de adultos tentam descobrir maneiras de ajudar adultos a refletir sobre seus hábitos e preconceitos e abrir sua mente para novas abordagens. Treinamento de

sensibilidade, exercícios para descobrir quais são seus valores, meditação e escalas de dogmatismo são algumas das técnicas empregadas para lidar com esse problema.

Há outra razão mais sutil para priorizar a experiência dos aprendizes. A razão está relacionada com a autoidentidade de cada aprendiz. As crianças pequenas constroem sua autoidentidade a partir de elementos externos - quem são seus pais, irmãos, irmãs e outros parentes; onde vivem; e que igrejas e escolas frequentam. À medida que amadurecem, elas se definem cada vez mais em termos das experiências que vivenciaram. Para as crianças, a experiência é algo que acontece a elas. Para os adultos, a experiência é quem eles são. A implicação desse fato para a educação de adultos é que, em qualquer situação na qual as experiências dos participantes são ignoradas ou desvalorizadas, os adultos percebem isso como uma rejeição não apenas de sua experiência, mas os rejeitando como pessoas.

4. Prontidão para aprender. Os adultos ficam prontos para aprender as coisas que têm de saber e para as quais precisam se tornar capazes de realizar a fim de enfrentar as situações da vida real. Uma fonte particularmente rica de "prontidão para aprender" são as tarefas de desenvolvimento associadas à passagem de um estágio de desenvolvimento para o próximo. A principal implicação dessa hipótese é a importância de sincronizar as experiências de aprendizagem com essas tarefas de desenvolvimento. Por exemplo, uma garota de 16 anos no ensino médio não está pronta para aprender sobre nutrição infantil ou relações matrimoniais, mas, se ela ficar noiva após a formatura, estará mais do que pronta para isso.

Um assistente não está preparado para um treinamento para ser supervisor sem antes dominar o trabalho que supervisionará e decidir que está pronto para mais responsabilidade.

Todavia, não é necessário sentar-se passivamente e esperar que a prontidão desenvolva-se naturalmente. Há maneiras de induzir a prontidão por meio de exposição a modelos de performance superior, aconselhamento de carreira, exercícios de simulação e outras técnicas.

5. Orientação para a aprendizagem. Em comparação com a orientação para aprendizagem de crianças e jovens, centrada no tema (pelo menos no ensino fundamental e médio), os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou no problema) quanto à sua orientação para aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida. Além disso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situações da vida real.

Esse ponto é tão importante que vale a pena ser repetido:

Por muitos anos, educadores procuraram reduzir os índices de analfabetismo nos Estados Unidos através do ensino de leitura, escrita e aritmética, e os resultados foram decepcionantes. A taxa de evasão era alta, a motivação para estudar, baixa, e os resultados

nos exames eram medíocres. Quando os pesquisadores começaram a analisar as razões do fracasso, constataram rapidamente que as palavras apresentadas nas listas-padrão de vocabulário para os cursos de leitura e escrita não continham palavras que esses alunos empregavam em situações do dia-a-dia, e que os problemas matemáticos apresentados nos cursos de aritmética não eram problemas que eles deveriam ser capazes de resolver quando fossem a uma loja ou ao banco. Como resultado, foram elaborados novos currículos em torno de situações da vida comum e da aquisição de estratégias de enfrentamento (por exemplo, lidar com o mundo do trabalho, dos serviços governamentais e comunitários locais, da saúde, da família, do consumo). A maioria dos problemas encontrados nos cursos tradicionais desapareceu, ou foi enormemente reduzida.

Um segundo exemplo está nos cursos de extensão universitária. Por muitos anos, era uma prática das universidades oferecer cursos para adultos no final da tarde ou à noite que eram exatamente os mesmos cursos oferecidos aos adolescentes durante o dia. Na década de 1950, os programas noturnos sofreram uma mudança. Um curso intitulado "Redação I" que era ministrado durante o dia passou a se chamar "Melhore sua Redação Comercial" no programa noturno; "Redação II" tornou-se "Escreva por Diversão e para Ter Lucro"; e "Redação III" tornou-se "Aperfeiçoe sua Comunicação Profissional". E não foram apenas os nomes que mudaram; a maneira como os cursos eram ministrados também mudou. Enquanto os alunos do curso "Redação I" ainda memorizavam regras gramaticais, os alunos do curso "Melhore sua Redação Comercial" começaram a escrever cartas comerciais e extraíam os princípios da escrita gramatical a partir de uma análise do que haviam escrito.

6.Motivação. Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida). Tough (1979) constatou em sua pesquisa que todos os adultos normais são motivados a continuar a crescer e se desenvolver, mas essa motivação geralmente é bloqueada por barreiras como um autoconceito negativo como aluno, falta de acesso a oportunidades ou recursos, limitações de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos.

É importante ressaltar que o número de suposições passou de quatro para seis com o passar dos anos. Originalmente, a andragogia apresentou quatro hipóteses (mostradas aqui como números 2-5; Knowles, 1975, 1978, 1980). A hipótese número 6, motivação para aprender, foi acrescentada em 1984 (Knowles, 1984a), enquanto a hipótese número 1, a necessidade de saber, mais recentemente (Knowles, 1989, 1990).

Os Modelos Pedagógico e Andragógico em Perspectiva

Até agora, o tratamento desses dois modelos pode sugerir que eles são opostos, que a pedagogia é ruim e a andragogia é boa, e que a pedagogia é para crianças e a andragogia, para adultos. Isso é muito semelhante à maneira como os modelos foram apresentados na primeira edição do The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy (Knowles,

1970). Mas, durante a década seguinte, vários professores dos segmentos do ensino fundamental e médio e em universidades afirmaram que estavam testando a aplicação do modelo andragógico, e que crianças e jovens aparentemente aprendiam melhor em várias circunstâncias quando são aplicadas algumas características do modelo andragógico. Assim, na edição revisada de The Modern Practice of Adult Education (1980), o subtítulo foi alterado para From Pedagogy to Andragogy. Além disso, vários treinadores e professores de adultos descreveram situações em que constataram que o modelo andragógico não surtia resultados.

Portanto, colocar os dois modelos em perspectiva pede que se estabeleça uma distinção entre uma ideologia e um sistema de hipóteses alternativas. Parece que o modelo pedagógico se inspirou em muitas das características da ideologia, e ideologia é definida como um conjunto sistemático de crenças que exige lealdade e conformidade de seus seguidores. Em consequência, os professores geralmente sentem a pressão que o sistema educacional exerce para aderir ao modelo pedagógico. Por exemplo, o melhor motivador de performance, de acordo com os professores, é a competição por notas; portanto, as notas devem estar em uma curva de distribuição normal - só é possível haver um número de nota "10" e também outro tanto de notas insuficientes. Em geral, a ideologia pedagógica é consagrada pela expressão "padrões acadêmicos". (Conceder notas "10" demais viola os padrões acadêmicos.)

O que isso quer dizer na prática é que os educadores agora têm a responsabilidade de verificar quais hipóteses são realistas em determinada situação. Se uma hipótese pedagógica é realista para determinado aluno em relação a um objetivo de aprendizagem específico, uma estratégia pedagógica é adequada, pelo menos como um ponto de partida. Os exemplos disso ocorrem quando os aprendizes são realmente dependentes (como quando se entra em uma área de conhecimento desconhecida), quando eles não têm experiência anterior com uma área de estudo, quando não compreendem a relevância de uma área de estudo para as tarefas ou os problemas de vida, quando precisam acumular certo conjunto de conhecimento especializado a fim de atingir uma performance necessária e quando não sentem a necessidade interna de aprender esse conteúdo. Mas há uma grande diferença entre como um pedagogo ideológico e um andragogo seguiriam a partir desse ponto. O pedagogo, ao perceber as hipóteses pedagógicas como as únicas realistas, insiste para que os aprendizes permaneçam dependentes do professor. Por outro lado, o andragogo, ao perceber que o movimento em direção às hipóteses andragógicas é um objetivo desejável, fará de tudo para ajudar os aprendizes a assumir cada vez mais responsabilidade pela própria aprendizagem.

Até mesmo os instrutores pedagógicos mais ferrenhos confirmaram que seu trabalho se tornou mais eficaz quando eles adaptaram alguns dos conceitos andragógicos ao modelo pedagógico. Algumas das maneiras de fazer isso consistem em criar uma atmosfera na qual os aprendizes se sintam mais respeitados, dignos de confiança, livres de ameaças e cuidados; ao expô-los à necessidade de saber antes de instruí-los; ao dar a eles alguma responsabilidade na escolha dos métodos e recursos; e ao envolvê-los com a responsabilidade de avaliar sua aprendizagem.

O Capítulo 6 explora as implicações de se aplicarem essas hipóteses ao planejamento e à condução de programas de educação de adultos e desenvolvimento de recursos humanos.

RESUMO DO CAPÍTULO

Embora, há séculos, a educação de adultos seja um assunto importante, pouca pesquisa foi realizada na área de aprendizagem de adultos até tempos recentes. Apenas após o término da Primeira Guerra Mundial, começou a surgir um conjunto crescente de ideias sobre as características distintas dos aprendizes adultos. Dentro do estudo da aprendizagem de adultos, há duas correntes distintas de pesquisa: a científica e a artística. A científica, iniciada por Thorndike, busca descobrir novos conhecimentos por meio de investigação rigorosa. Já a corrente artística, criada por Lindeman em seu The Meaning of Adult Education, usa a intuição e a análise da experiência para descobrir novas informações. Um pioneiro, Lindeman, criou os fundamentos para uma teoria sistemática de educação de adultos e identificou hipóteses básicas sobre os aprendizes adultos. Essas hipóteses incluem os conceitos a seguir: os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; a orientação dos adultos em relação à aprendizagem é centrada na vida; a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos; os adultos têm uma forte necessidade de ser autodirigidos; e as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Seguindo-se à publicação, em 1926, do The Meaning of Adult Education, o interesse pela área tornou-se evidente e outros artigos relacionados começaram a aparecer no Journal of Adult Education. Em 1940, a maioria dos elementos necessários para uma conceitualização da aprendizagem de adultos havia sido descoberta. Entretanto, esses elementos fragmentados ainda não haviam sido incorporados em um modelo integrado. Durante a década de 1950, as ciências sociais se interessaram pela aprendizagem de adultos e as pesquisas mais intensivas começaram. Essas disciplinas de ciências sociais foram a psicologia clínica, psicologia do desenvolvimento, sociologia e psicologia social, além da filosofia. Psicólogos renomados como Freud, Jung, Erikson, Maslow e Rogers fizeram contribuições importantes para o estudo da aprendizagem de adultos. Freud apontou a influência do subconsciente no comportamento, Jung apresentou a ideia de que a consciência humana possui quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição; Erikson contribuiu com "as oito idades do homem"; Maslow ressaltou a importância da segurança; e Rogers conceituou a abordagem de educação centrada no aluno baseada em cinco "hipóteses básicas". Os psicólogos do desenvolvimento contribuíram com conhecimentos das características associadas à idade, como habilidades físicas, habilidades mentais, interesses, atitudes, valores, criatividade e estilos de vida, enquanto a sociologia e a psicologia social apresentaram conhecimentos sobre comportamentos de grupo e de sistema social, incluindo fatores que facilitam ou inibem a aprendizagem.

O rótulo e o conceito da andragogia beneficiaram enormemente os esforços para se criar um modelo conceitual de aprendizagem de adultos. Embora o termo tenha sido primeiramente usado em 1833, os americanos só foram apresentados a ele em 1967. Desde então, vários artigos

acadêmicos foram escritos sobre as aplicações dos modelos andragógicos para educação do trabalho social, educação religiosa, educação secundária e de nível superior, treinamento gerencial e outras esferas; e há um número crescente de hipóteses derivadas do modelo andragógico.

É necessário fazer-se uma distinção entre os conceitos da pedagogia e da andragogia para a total compreensão do conceito da andragogia. O modelo pedagógico, desenhado para o ensino de crianças, atribui ao professor total responsabilidade por tomar todas as decisões sobre conteúdo da aprendizagem, método, cronograma e avaliação. Os aprendizes desempenham um papel submisso na dinâmica educacional. Por outro lado, o modelo andragógico enfatiza a educação de adultos e se baseia nos seguintes preceitos: os adultos precisam saber por que precisam aprender algo; os adultos têm a responsabilidade por suas próprias decisões e por sua vida; os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças; os adultos têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real; os adultos são centrados na vida em sua orientação à aprendizagem; e os adultos respondem melhor aos motivadores internos do que aos externos. O modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui as hipóteses andragógicas. O modelo andragógico é um sistema de hipóteses que inclui as hipóteses pedagógicas. O modelo andragógico não é uma ideologia; é um sistema de grupos de hipóteses alternativas, um modelo transacional que dialoga com as características da situação de aprendizagem.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

4.1Levando a própria experiência em consideração, pense em uma situação que ilustra com clareza a pedagogia e outra, a andragogia.

4.2Faça uma reflexão sobre as cinco suposições principais de Lindeman sobre os aprendizes adultos.

4.3Como a psicologia clínica contribuiu para a andragogia?

4.4Como a educação de adultos contribuiu para a andragogia?

4.5Como o modelo andragógico se encaixa em seu estilo de aprendizagem?

CAPÍTULO 5
Teorias de Ensino

PRINCÍPIOS DE ENSINO A PARTIR DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Tradicionalmente, as teorias de aprendizagem são úteis aos profissionais que trabalham com ensino de adultos quando elas, de alguma forma, são aplicadas à facilitação da aprendizagem - uma função atribuída em nossa sociedade a uma pessoa designada professor.

Devemos fazer uma distinção entre as teorias de aprendizagem e as teorias de ensino. As teorias de aprendizagem lidam com as maneiras através das quais um organismo aprende, enquanto as teorias de ensino lidam com as maneiras pelas quais uma pessoa exerce influência para que um organismo aprenda (Gage, 1972, p. 56).

É correto supor que a teoria de aprendizagem defendida por um professor influenciará sua teoria de ensino.

Hilgard, resistindo a essa fragmentação de teoria da aprendizagem, identificou 20 princípios que ele acreditava serem universalmente aceitos por três famílias de teorias diferentes: teoria do estímulo-resposta (S-R), teoria cognitiva e teoria da motivação e personalidade. Esses princípios estão resumidos na Tabela 5-1.

É importante observar que a convicção que Hilgard deposita em sua crença de que seus 20 princípios seriam, "em grande parte, aceitos por todas as partes" se fundamenta em seu processo de verificação. Hilgard limitou as "partes" com as quais ele verificou esses princípios aos teóricos orientados ao controle. Apesar de suas diferenças sobre o funcionamento interno da aprendizagem, esses teóricos estão muito próximos de sua conceitualização do papel do professor.

Resumo dos princípios de Hilgard

Princípios enfatizados na **teoria S-R**	1. O aprendiz deve ser um ouvinte ou observador *ativo*, ao invés de passivo. 2. A *frequência da repetição* é importante para adquirir habilidades e para a retenção por meio da superaprendizagem. 3. O *reforço* é importante, isto é, a repetição é desejável e as respostas corretas devem ser recompensadas. 4. A *generalização* e a *discriminação* sugerem a importância da prática em contextos variados, para que a aprendizagem torne-se (ou permaneça) adequada a um conjunto de estímulos mais amplo (ou mais restrito). 5. A *novidade/ineditismo* no comportamento pode ser aperfeiçoado pela imitação de modelos, indicações, modelagem, e não é inconsistente com uma abordagem S-R mais liberal. 6. O *impulso* é importante na aprendizagem, mas todos os motivos pessoais-sociais não se adaptam aos princípios de redução de impulsos baseados em experimentos com privação de alimentos. 7. Os *conflitos e frustrações* são inevitáveis no processo de discriminações de dificuldades de aprendizagem e em situações sociais nas quais motivos irrelevantes podem surgir. Portanto, devemos reconhecê-los e procurar resolvê-los ou acomodá-los.
Princípios enfatizados na **teoria cognitiva**	1. As *características perceptuais* dos problemas dados ao aprendiz são condições importantes nas relações de aprendizagem figura-fundo, sinais direcionais, sequência, inter-relações orgânicas. Dessa forma, um problema de aprendizagem deve ser estruturado e apresentado de tal forma que as características essenciais estejam acessíveis ao exame do aprendiz. 2. A *organização do conhecimento* deve ser uma preocupação essencial do professor ou planejador de conteúdos, de forma que a direção do simples para o complexo não seja de partes arbitrárias e desprovidas de significado para o todo significativo, e sim de todos simplificados para todos mais complexos. 3. A aprendizagem é *culturalmente* relativa, e tanto a cultura mais ampla quanto a subcultura à qual o aprendiz pertence podem afetar sua aprendizagem. 4. O *feedback cognitivo* confirma o conhecimento correto e corrige a aprendizagem com falhas. O aprendiz tenta algo provisoriamente e depois aceita ou rejeita o que fez a partir das consequências. Isto é, na verdade, o equivalente cognitivo do reforço na teoria S-R, porém a teoria cognitiva tende a enfatizar mais um tipo de testagem de hipóteses por meio do *feedback*. 5. A *definição de objetivos* pelo aprendiz é importante como motivação para a aprendizagem; os sucessos e fracassos pessoais determinam como os indivíduos estabelecem objetivos futuros.
Princípios da **teoria da motivação e personalidade**	1. As *habilidades* do aprendiz são importantes, e devem ser feitas provisões para o aprendiz mais lento e o mais rápido, e também para aqueles com habilidades especiais. 2. O *desenvolvimento pós-nascimento* pode ser tão importante quanto os determinantes hereditários e congênitos de habilidade e interesse. Portanto, o aprendiz deve ser compreendido em termos das influências que moldaram seu desenvolvimento. 3. A aprendizagem é *culturalmente relativa*, e tanto a cultura mais ampla quanto a subcultura à qual o aprendiz pertence podem afetar sua aprendizagem. 4. O *nível de ansiedade* do aprendiz pode determinar os efeitos benéficos ou prejudiciais de certos tipos de estímulos para aprender. 5. A mesma situação objetiva pode despertar *motivos apropriados* para um aprendiz e não para outro, como, por exemplo, o contraste entre aqueles motivados por "fazer parte" e os motivados por alcançar objetivos. 6. A *organização de motivos* e valores dentro do indivíduo é relevante. Alguns objetivos de longo prazo afetam atividades de curto prazo. Assim, estudantes universitários com as mesmas habilidades podem se sair melhor em cursos percebidos como importantes para suas especializações do que naqueles percebidos como irrelevantes. 7. A *atmosfera* de aprendizagem *do grupo* (competição *versus* cooperação, autoritarismo *versus* democracia, isolamento individual *versus* identificação com o grupo) afeta a satisfação na aprendizagem, bem como seus produtos (Hilgard e Bower, 1966, pp. 562-564).

CONCEITOS DE ENSINO DERIVADOS DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM SOBRE ANIMAIS E CRIANÇAS

Agora, examinaremos os conceitos de uma variedade de teorias sobre a natureza do ensino e sobre o papel do professor. Primeiro, vamos examinar os membros do júri de Hilgard. Entre eles, estão Thorndike, Guthrie, Skinner, Hull, Tolman e Gagne.

Thorndike acreditava que o ensino era o controle da aprendizagem pela gestão da recompensa. O professor e o aprendiz devem saber quais são as características de uma boa performance a fim de organizar uma prática adequada. Os erros devem ser diagnosticados para que não se repitam. O professor não está inicialmente preocupado com os estados internos do organismo, e sim em estruturar a situação de modo que as recompensas operem para fortalecer as respostas desejadas. O aprendiz deve ser interessado, orientado ao problema e atento. Entretanto, a melhor maneira de obter essas condições é manipular a situação de aprendizagem, de modo que o aprendiz aceite o problema proposto por causa das recompensas envolvidas. A atenção é mantida e as conexões adequadas de estímulo-resposta são fortalecidas por meio da aplicação precisa das recompensas em relação aos objetivos estabelecidos pelo professor. O papel do professor é promover conexões S-R adequadas a serem incorporadas no repertório comportamental do aprendiz (Hilgard e Bower, 1966, pp. 22-23; Pittenger e Gooding, 1971, pp. 82-83).

Hilgard resume as sugestões de Guthrie para o ensino da seguinte maneira:

1.Se você deseja estimular um tipo específico de comportamento ou desestimular outro, descubra quais são as indicações que levam ao comportamento em questão. No primeiro caso, organize a situação de forma que o comportamento desejado ocorra quando as indicações estiverem presentes; no outro caso, organize a situação de modo que o comportamento indesejado não ocorra na presença das indicações. Esses são os elementos envolvidos no emprego habilidoso dos mecanismos de recompensa e punição. Um aluno não aprende o que foi dito em uma palestra ou estava escrito em um livro. Ele aprende apenas o que a palestra ou o livro levaram-no a fazer.

2.Use o máximo possível de apoios para o comportamento desejado, pois qualquer comportamento comum é um complexo de movimentos para um complexo de estímulos. Quanto mais estímulos estiverem associados ao comportamento desejado, menos provável é que os estímulos que causam distração e comportamentos concorrentes afetem o comportamento desejado (Hilgard e Bower, 1966, pp. 86-87).

Do ponto de vista de Skinner (1968), "ensinar é simplesmente a organização de contingências de reforço" (p. 5). Algumas afirmações posteriores no The Technology o f Teaching esclarecem essa posição:

> Vários avanços promissores foram realizados recentemente na área da aprendizagem. Algumas técnicas especiais foram criadas para organizar o que se conhece por contingências

de reforço - as relações que prevalecem entre comportamento por um lado e as consequências do comportamento por outro -, com o resultado que um controle muito mais eficaz do comportamento foi alcançado (p. 9).

Obtiveram-se resultados comparáveis com pombos, ratos, cachorros, macacos, crianças e indivíduos psicóticos. Apesar de grandes diferenças filogênicas, todos esses organismos exibem propriedades incrivelmente semelhantes em termos de processo de aprendizagem. Pode-se enfatizar que isso foi atingido pela análise dos efeitos do reforço com precisão considerável. Apenas dessa forma o comportamento do organismo pode ser trazido sob tal controle preciso (p. 14).

O organismo humano, naturalmente, aprende sem ser ensinado. É bom que isso seja assim e, sem dúvida, seria algo muito bom se mais coisas pudessem ser aprendidas dessa forma... Mas a descoberta não é uma solução para os problemas da educação. Uma cultura é apenas tão forte quanto sua capacidade de ser transmitida. Ela deve transmitir uma acumulação de habilidades, conhecimento e práticas sociais e éticas aos novos membros. A instituição da educação foi projetada para atender a esse propósito... É perigoso sugerir ao aluno que está aquém de sua dignidade aprender o que os outros já sabem, que há algo ignóbil (e até mesmo destrutivo dos "poderes racionais") sobre a memorização de fatos, códigos, fórmulas ou trechos de obras literárias, e que, para ser admirado, ele deve pensar de maneira original. É igualmente perigoso abrir mão de ensinar fatos e princípios importantes a fim de dar ao aluno a chance de descobri-los por si mesmo (p. 110).

Hull se mostrou principalmente preocupado com o desenvolvimento de uma teoria sistemática de comportamento que aperfeiçoaria o estudo da aprendizagem em laboratório e, portanto, dispensou pouca atenção a essas implicações para o ensino. Ao examinar a importância de seu trabalho para a educação, Kingsley e Garry (1957) destacam:

A ordem e a organização sistemáticas caracterizariam uma sala de aula padronizada de acordo com a teoria de Hull. O desenvolvimento de hábitos e habilidades iria do simples ao complexo, com uma compreensão clara dos estímulos e respostas a serem associados. O programa teria de ser dinâmico e estimulante, em função da posição central que o reforço ocupa, na medida em que os impulsos estimulados que podem ser reduzidos por resultados satisfatórios são uma condição essencial da aprendizagem... A prática seria apresentada com o intuito de construir os hábitos desejados e mantê-los, mas não seguiria adiante do ponto a partir do qual o aumento da inibição de repetir a mesma resposta tornaria a criança relutante em responder (pp. 104-105).

Tolman também se mostrava essencialmente preocupado com o estudo da aprendizagem em laboratório, e Kingsley e Garry (1957) destacam o "fato de que Tolman aceita formas diferentes de aprendizagem, o que torna mais difícil inferir como funcionaria um programa educacional que seguisse literalmente sua teoria". Mas a tarefa do professor estaria primordialmente voltada para "a criação de estímulos-condições que tornam possível para o aprendiz perceber com clareza o que leva ao quê, e compreender os diferentes meios pelos quais um dado objetivo pode

ser atingido. A ênfase seria colocada no ato de tornar claras as relações entre as partes e o todo... Devido às variações da capacidade de acordo com idade, experiência anterior etc., seria necessário selecionar as tarefas de aprendizagem que podem ser percebidas como totalidades" (pp. 119-120).

Os psicólogos da Gestalt consideravam que a tarefa do professor era essencialmente ajudar o indivíduo a enxergar relações significativas e administrar a instrução a fim de organizar suas experiências de acordo com padrões funcionais. O professor fornece situações estimulantes por meio de exposições verbais, figuras, palavras na lousa, apresentação de leituras e várias outras atividades de ensino.

Por esse motivo, o planejamento cuidadoso das aulas com a devida consideração pela organização e apresentação metódica é essencial para o ensino de qualidade. Entre as práticas propícias ao estabelecimento de relações e organização adequadas, estão começar pelo que é familiar, basear cada passo em passos que já foram tomados, agrupar fatos que pertencem ao mesmo grupo, agregar itens de acordo com suas conexões naturais, dispor subtópicos abaixo dos tópicos aos quais eles pertencem, usar ilustrações baseadas na experiência do aprendiz, dar maior ênfase ao que é essencial, apresentar os detalhes secundários em torno dos pontos principais e evitar detalhes irrelevantes (Kingsley e Garry, 1957, pp. 111- 112). Além disso, todos os tópicos e divisões de cada assunto devem ser integrados e todos os vários assuntos de um curso ou programa devem estar relacionados entre si.

Robert Gagne, em seu The Conditions of Learning (1965), concorda com esses teóricos da aprendizagem no sentido de que ensinar significa ordenar as condições que são externas ao aprendiz (p. 26), mas discorda que a aprendizagem é um fenômeno que pode ser explicado por teorias simples. Ele acredita que há oito tipos distintos de aprendizagem, cada qual com o próprio conjunto de condições específicas. Essas condições estão resumidas na Tabela 5-2.

Gagne (1965) também acredita que a classe de condições mais importante que distingue uma forma de aprendizagem da outra é a de seus prérequisitos, já que os tipos estão em ordem hierárquica, como se segue:

A solução de problemas (Tipo 8) exige como pré-requisitos:

Princípios (Tipo 7), que exigem como pré-requisitos:

Conceitos (Tipo 6), que exigem como pré-requisitos:

Discriminações múltiplas (Tipo 5), que exigem como pré-requisitos:

Associações verbais (Tipo 4) ou outros encadeamentos (Tipo 3), que exigem como pré-requisitos: Conexões estímulo-resposta (Tipo 2) (P.60.).

Oito tipos diferenciados de aprendizagem de Gagne

1

Aprendizagem de sinais

O indivíduo aprende a produzir uma resposta geral e difusa a um sinal. Essa é a resposta condicionada clássica de Pavlov.

2

Aprendizagem de estímulo-resposta

O aprendiz adquire uma resposta precisa a um estímulo discriminado. O que é aprendido é uma conexão (Thorndike) ou um operante discriminado (Skinner), às vezes denominado resposta instrumental (Kimble).

3

Aprendizagem em cadeia

O que se adquire é uma cadeia de duas ou mais conexões estímulo-resposta. As condições para tal aprendizagem foram descritas por Skinner e outros.

Associação verbal

A associação verbal é a aprendizagem de cadeias que são verbais. Basicamente, as condições se parecem com as de outras cadeias (motoras). Entretanto, a presença da linguagem no ser humano torna esta um tipo especial de aprendizagem porque as conexões internas podem ser selecionadas a partir do repertório de linguagem previamente aprendido do indivíduo.

Aprendizagem de discriminações múltiplas

O indivíduo aprende a produzir respostas identificadoras diferentes para vários estímulos, que podem apresentar semelhança entre si em termos de aparência física em maior ou menor grau.

Aprendizagem de conceitos

O aprendiz adquire a competência de dar uma resposta comum a uma classe de estímulos que podem variar enormemente entre si em termos de aparência física. Ele é capaz de dar uma resposta que identifique uma classe inteira de objetos ou eventos.

Aprendizagem de princípios

Em termos simplificados, um princípio é uma cadeia de dois ou mais conceitos. Ela funciona para controlar comportamento na maneira sugerida por uma regra verbalizada da forma "Se A, então B", que, naturalmente, também pode ser aprendida como um Tipo 4.

Resolução de problemas

Resolução de problemas é um tipo de aprendizagem que exige os eventos internos, geralmente chamados de pensamento. Dois ou mais princípios adquiridos previamente são, de alguma forma, combinados para produzir uma nova competência que se mostra dependente de um princípio "de ordem maior" (pp. 58-59).

Gagne especifica oito funções componentes da situação instrucional que representam as maneiras como o ambiente do aprendiz age sobre ele e que devem ser administradas pelo professor:

1. Apresentação do estímulo. Cada tipo de aprendizagem exige um estímulo e, de forma geral, esses estímulos devem estar localizados dentro do ambiente de aprendizagem, externo ao

aprendiz. Se o aprendiz está aprendendo uma cadeia, deve ser fornecida uma indicação externa para cada elo, embora se tornem desnecessários depois. Se o objetivo é a aprendizagem de discriminações múltiplas, os estímulos a serem discriminados devem ser exibidos de modo que as conexões corretas possam ser distinguidas das incorretas. Se conceitos estão sendo aprendidos, deve-se exibir uma variedade adequada de objetos ou eventos representando uma classe. Se princípios estão sendo adquiridos, os objetos de estímulo aos quais se espera que eles se apliquem devem ser, de alguma forma, representados ao aluno. E, se a resolução de problemas é empreendida, a "situação-problema" deve estar representada da mesma forma em várias maneiras diferentes por objetos que já fazem parte do ambiente do aprendiz, ou por meio de fotografias, livros impressos ou comunicação oral.

2.Direcionamento da atenção e outras atividades do aprendiz. Os componentes ambientais também influenciam o aprendiz ao direcionar a atenção a certos estímulos ou aspectos de objetos e eventos que correspondem a um estímulo. Em crianças pequenas, a estimulação clara ou rapidamente alterada pode ser usada com esse propósito. Logo a seguir, eles podem ser substituídos por comandos orais e, posteriormente, por orientações impressas como: "Observe o número de elétrons no círculo externo" ou "Veja o gráfico na Figura 23". Como as frases sugerem, "Lembre-se de como uma linha é definida" ou "Complete a frase seguinte", outras atividades além da atenção também podem ser mobilizadas por tais instruções. Essas atividades não constituem a aprendizagem. Elas são simplesmente ações que devem ser executadas pelo aprendiz para criar condições adequadas para a aprendizagem. Os comandos verbais com esses fins podem ser apresentados tanto de forma oral quanto impressa.

3.Apresentação de um modelo para performance final. A importância da função de informar ao aprendiz sobre a natureza geral da performance a ser adquirida já foi enfatizada anteriormente em várias ocasiões. Não há uma única maneira de fazer isso, e é possível empregar vários componentes diferentes da situação instrucional. De maneira mais comum, o "modelo" de performance a ser esperada seguindo-se a aprendizagem é transmitido pela comunicação oral ou impressa.

4.Apresentação de lembretes externos. Nas cadeias de aprendizagem, e também nas discriminações múltiplas, devem-se apresentar indicações na situação instrucional para estabelecer uma sequência adequada de conexões ou para aumentar a distinção entre os estímulos. Quando a aprendizagem avança, essas indicações extras podem "desaparecer" quando não forem mais necessárias. Os estímulos que agem como indicações extras podem assumir várias formas. Por exemplo, eles podem ser gráficos, como quando uma sequência é exibida em um diagrama com leitura da esquerda para a direita. Também podem ser auditivos, como quando se destacam as diferenças de pronúncia entre as palavras francesas rue e rouge. Em geral, os estímulos verbais são empregados com esses dois propósitos, e também com a finalidade de fornecer "ligações de código" diferenciadas em cadeias verbais. Por exemplo, quando se aprende o código de cores para resistências, a palavra penny é empregada para ligar

"brown" e "one"; a palavra nothingness é usada para ligar "black" e "zero".

5. Orientar a direção do pensamento. Quando se aprendem princípios, e principalmente quando a aprendizagem assume a forma de resolução de problemas, as instruções vindas do ambiente do aprendiz podem orientar a direção das conexões internas que são recordadas (pensamentos). Como foi descrito anteriormente, essa orientação tem por objetivo aumentar a eficiência da aprendizagem ao reduzir a ocorrência de "hipóteses" irrelevantes. Em geral, as instruções que carregam essa função de "indicar" e "dar dicas" assumem a forma de declarações orais ou impressas em formato de prosa.

6. Indução da transferência de conhecimento. É possível transferir os conceitos e princípios aprendidos para situações inéditas de várias maneiras. O debate é uma das maneiras mais convenientes. Obviamente, esse é um tipo especial de interação entre o aprendiz e seu ambiente, e não é possível especificar exatamente que forma de debate será realizada em determinando momento a partir da estimulação vinda do ambiente. Em geral, o processo é iniciado, entretanto, por questões expostas verbalmente, do tipo "resolução de problemas". Um método alternativo importante é posicionar o indivíduo mais ou menos dentro de uma situação-problema, sem o uso de palavras para descrevê-la. Pode-se usar uma demonstração científica para realizar essa função. Também é possível usar vídeos com eficácia considerável com a finalidade de iniciar a discussão para a resolução do problema, pois "colocam os alunos na situação", de maneira bastante realista.

7. Avaliação das realizações da aprendizagem. O ambiente do aprendiz também age para avaliar em que grau o indivíduo atingiu um objetivo ou subobjetivo específico de aprendizagem. Ele faz isso ao colocar deliberadamente o aprendiz em situações-problema representativas que refletem de maneira concreta a competência que se espera que o indivíduo tenha aprendido. Isso é feito com mais frequência por meio de perguntas. Apesar de ser possível conceber que o próprio aprendiz formule para si as perguntas a serem feitas, essa é uma tarefa difícil até para o adulto aprendiz experiente. As perguntas devem vir, de preferência, de uma fonte independente, a fim de assegurar que elas não sofram influência dos desejos do aprendiz, mas sim representem o objetivo com precisão.

8. Oferecer feedback. O feedback em relação ao grau de acerto das respostas do aprendiz está fortemente relacionado com a avaliação dos resultados da aprendizagem. As perguntas que são feitas ao aprendiz, seguidas por suas respostas, devem, por sua vez, ser seguidas por informações que permitam ao aprendiz saber se ele está certo ou errado. Às vezes, é simples obter esse feedback do ambiente do aprendiz: uma palavra estrangeira pronunciada pelo aluno pode ser semelhante à palavra ouvida em uma fita, ou a cor de uma solução química pode indicar a presença do elemento procurado. Em outras ocasiões, isso pode ser consideravelmente mais complexo, como, por exemplo, quando a adequação de um parágrafo construído em prosa que descreve um evento observado é avaliada, e os resultados são apresentados novamente ao aprendiz.

Essas oito funções, então, representam a maneira como o ambiente do aprendiz age sobre o

indivíduo; são as condições externas de aprendizagem que, quando aliadas a outras competências que são pré-requisitos para o aprendiz, fazem aflorar a mudança desejada de performance. É claro que há várias maneiras de estabelecer essas condições no ambiente de aprendizagem, e várias combinações de objetos, equipamentos e comunicações verbais podem ser empregadas com essa finalidade. Provavelmente, a consideração mais importante a ser feita sobre o desenho do ambiente de aprendizagem, todavia, não é que várias maneiras alternativas de alcançar a mesma função estão geralmente disponíveis. Em vez disso, o ponto importante é que, para uma dada função, algumas maneiras de interagir com o aprendiz mostram-se bastante ineficazes. Pelo mesmo critério, as características de vários meios de instrução ao realizar essas funções precisam ser consideradas cuidadosamente no momento de fazer uma escolha (Gagne, 1965, pp. 268-271).

Os teóricos da aprendizagem descritos são aqueles que Hilgard acreditava que concordariam com seus 20 princípios (com exceção dos teóricos de motivação e personalidade, que Hilgard não identificou e, portanto, não podemos verificar diretamente com eles). É claro que esses teóricos são unânimes em entender o ensino como o gerenciamento de procedimentos que assegurarão mudanças comportamentais como produtos de aprendizagem prescritos. Portanto, o papel do professor é o de alguém que modela comportamentos. Dito de forma tão direta, isso parece o que os críticos contemporâneos da educação veem como um papel de brincar de Deus (Bereiter, 1972, p. 25; Illich, 1970, p. 30).

CONCEITOS DE ENSINO DERIVADOS DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Quando observamos os conceitos de ensino daqueles teóricos que derivaram suas teorias de aprendizagem principalmente de estudos feitos com adultos, é óbvio que elas são muito diferentes daquelas discutidas na seção anterior. Carl Rogers (1969) mostra uma das mudanças mais bruscas em sua declaração:

> Ensinar, em minha concepção, é uma função muito superestimada. Após fazer tal afirmação, corro ao dicionário para ver se realmente usei as palavras corretas para me expressar. Ensinar significa "instruir". Pessoalmente, não estou muito interessado em instruir outra pessoa sobre o que ela deveria saber ou pensar. "Transmitir conhecimento ou habilidade." Minha reação é: por que não ser mais eficiente e usar um livro ou instrução programada? "Fazer saber." Aqui fico irritado. Não tenho desejo algum de fazer ninguém saber algo. "Mostrar, guiar, dirigir." Em meu entendimento, pessoas demais viram coisas mostradas pelos outros e foram guiadas e dirigidas. E chego à conclusão de que empreguei as palavras corretamente. O ensino é, para mim, uma atividade relativamente sem importância e, em grande parte, supervalorizada (p. 103).

Rogers (1969) segue explicando que, em sua visão, o ensino e a transmissão de conhecimentos fazem sentido em um ambiente que não muda, e isso explica por que essa função permanece há

séculos sem ser questionada. "Mas, se há uma única verdade sobre o homem moderno, é que ele vive em um ambiente que está sempre mudando" e, portanto, o objetivo da educação deve ser facilitar a aprendizagem (pp. 104-105). Ele define o papel do professor como o de alguém que facilita a aprendizagem. O elemento crítico para desempenhar esse papel é o relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz, os quais, por sua vez, dependem de o facilitador possuir três qualidades atitudinais: (1) ser real ou genuíno; (2) exibir cuidado não-possessivo, estima, confiança e respeito; e (3) ter compreensão com empatia, ser sensível e um bom ouvinte (pp. 106-206). Rogers oferece as seguintes orientações para um facilitador de aprendizagem (pp. 164-166):

1.O facilitador desempenha um importante papel em definir o espírito ou clima inicial do grupo ou da experiência da turma. Se a filosofia básica do facilitador é de confiança no grupo e nos indivíduos que compõem o grupo, esse ponto de vista será comunicado de várias maneiras sutis.

2.O facilitador ajuda a trazer à tona e esclarecer os propósitos dos indivíduos na turma e também os propósitos mais gerais do grupo. Se ele não tem receio em aceitar propósitos contraditórios e objetivos conflitantes, e é capaz de conceder aos indivíduos a liberdade de comunicar o que eles desejam fazer, esse facilitador ajudará a criar um clima de aprendizagem.

3.O facilitador se baseia no desejo de cada aluno implementar os propósitos que têm significado para ele como a força motivacional por trás da aprendizagem significativa. Mesmo que o desejo do aluno consista em ser guiado e liderado por outra pessoa, o facilitador aceita essa necessidade e motivo e pode servir como guia quando isso for desejado ou pode fornecer outros meios, como um curso de estudo a ser seguido, para o aluno cujo maior desejo é ser dependente. E, para a maioria dos alunos, o facilitador pode ajudar a usar os próprios impulsos e propósitos de determinado indivíduo como a força motriz de sua aprendizagem.

4.O facilitador procura organizar e deixar à disposição o maior número possível de recursos para a aprendizagem. Ele se esforça para disponibilizar escritos, materiais, material de apoio psicológico, pessoas, equipamentos, viagens, recursos audiovisuais - todos os recursos possíveis que seus alunos desejem usar para o próprio aperfeiçoamento e para atender a seus propósitos.

5.O facilitador se vê como um recurso flexível a ser usado pelo grupo. O facilitador não se desvaloriza como recurso. Ele está disponível como conselheiro, palestrante, orientador, uma pessoa com experiência na área. O facilitador deseja ser usado pelos alunos e pelo grupo das maneiras que sejam mais significativas para eles e com as quais eles se sintam confortáveis.

6.Ao responder às manifestações do grupo, o facilitador aceita o conteúdo intelectual e as atitudes emocionais, buscando dar a cada aspecto o grau aproximado de ênfase que ele tem para o indivíduo ou para o grupo. Desde que o facilitador faça isso de maneira genuína, ele aceita racionalizações e intelectualizações, e também os sentimentos pessoais mais profundos e reais.

7. À medida que o clima da sala de aula se estabelece, o facilitador torna-se cada vez mais um aprendiz participante, um membro do grupo, expressando suas opiniões como apenas mais um indivíduo.

8. O facilitador toma a iniciativa de compartilhar seus sentimentos e pensamentos com o grupo - de maneiras que não exijam nem imponham nada, mas representem o compartilhar de coisas pessoais que os alunos podem ou não aceitar. Assim, o facilitador está livre para expressar os próprios sentimentos ao dar feedback aos alunos, ao reagir a eles como indivíduos e em compartilhar satisfações ou decepções pessoais. Em tais manifestações, são compartilhadas as atitudes do próprio facilitador, e não julgamentos de avaliações de outros.

9. Ao longo da experiência em sala de aula, o facilitador permanece alerta a manifestações que indicam sentimentos profundos ou in tensos. Esses sentimentos podem ser de conflito, dor ou outros que existem dentro do indivíduo. Aqui, o facilitador procura entendêlos a partir do ponto de vista da pessoa e comunicar sua empatia. Por outro lado, os sentimentos podem ser de raiva, desprezo, afeição, rivalidade ou semelhantes - atitudes interpessoais entre membros dos grupos. Mais uma vez, o facilitador está igualmente alerta a esses sentimentos, e sua aceitação de tais tensões ou ligações permite que ele ajude a trazê-los à tona, para um entendimento construtivo e utilização pelo grupo.

10. Em sua função de facilitador da aprendizagem, o líder busca reconhecer e aceitar as próprias limitações. O facilitador percebe que pode conceder liberdade aos alunos à medida que ele se sente confortável em conceder tal liberdade. O facilitador pode ser compreensivo quando deseja entrar no mundo interior dos alunos. O facilitador pode compartilhar seu eu à medida que vai se sentindo mais confortável em assumir esse risco. O facilitador pode participar como membro do grupo apenas quando sente que ele e os alunos são iguais como aprendizes. O facilitador pode exibir confiança no desejo que o aluno tem de aprender desde que sinta essa confiança. Haverá vezes em que as atitudes do facilitador não facilitarão a aprendizagem. Ele desconfiará dos alunos, ou achará impossível aceitar atitudes que sejam muito diferentes das suas, ou será incapaz de compreender alguns dos sentimentos dos alunos que são, em grande parte, diferentes de seus próprios, ou fazer julgamentos e avaliações excessivas. Quando o facilitador vivencia atitudes nãofacilitadoras, procurará se aproximar e estar consciente delas e defini-las como são dentro de si. Uma vez que o facilitador tenha expressado essas raivas, esses julgamentos, essas desconfianças, essas dúvidas sobre os outros e sobre si como algo que vem dele próprio, não na forma de fatos objetivos da realidade exterior, encontrará o ar livre para uma troca cheia de significado com seus alunos. Uma troca desse tipo pode colaborar muito para resolver as atitudes que ele está vivenciando e, portanto, permitir que ele possa ser um facilitados da aprendizagem (Rogers, 1969, pp. 164-166).

Apesar de Maslow não definir sua concepção sobre o papel do professor, ele, sem dúvida, concordaria com as orientações de Rogers, tal vez com um pouco mais de ênfase na

responsabilidade do professor por promover segurança. Vários seguidores de Rogers e Maslow procuraram traduzir suas teorias em comportamento de sala de aula. George Brown, por exemplo, descreve o desenvolvimento da educação confluente ("o termo para a integração ou fluxo de elementos afetivos e cognitivos na aprendizagem individual e em grupo") no projeto Ford-Esalen de Educação Afetiva na Califórnia no final da década de 1960, em seu Human Teaching for Human Learning (1971). Elizabeth Drews descreve um experimento para testar um novo programa desenhado para promover a aprendizagem autoiniciada e a autoatualização em alunos do nono ano em Michigan, no qual os professores definiram seus papéis como facilitadores da aprendizagem (Drews, 1966).

Dentro da mesma corrente de pensamento, Goodwin Watson (196061) apresenta o seguinte resumo sobre "O que sabemos sobre a aprendizagem", que pode ser entendido como "orientações para facilitar a aprendizagem":

1.O comportamento recompensado - do ponto de vista do aprendiz - tem maior probabilidade de ocorrer novamente.

2.A simples repetição sem recompensa é uma maneira deficiente de aprender.

3.Ameaça e punição desempenham papéis variáveis sobre a aprendizagem, mas podem e geralmente produzem comportamento de esquiva em que a recompensa é a diminuição das possibilidades de punição.

4.Nosso grau de prontidão para aprender algo novo está relacionado com a confluência de fatores diversos - e mutáveis -, alguns dos quais incluem:

a.experiência existente adequada que permita que o novo seja aprendido (só é possível aprender em relação ao que já sabemos);

b.significado e relevância adequados para que o aprendiz se envolva na atividade de aprendizagem (só aprendemos o que é apropriado a nossos propósitos);

c.inexistência de desmotivação, expectativa de fracasso, ou ameaças ao bem-estar físico, emocional ou intelectual.

5.O que precisar ser aprendido não será aprendido se acreditarmos que não é possível aprender esse conteúdo ou se o percebermos como irrelevante, ou se percebermos que a situação de aprendizagem é ameaçadora.

6.A novidade (ver os itens 4 e 5) é geralmente recompensadora.

7.Aprendemos melhor quando participamos da seleção e do planejamento.

8.A participação genuína (em comparação com a participação fingida, com o objetivo de evitar a punição) intensifica a motivação, a flexibilidade e a velocidade da aprendizagem.

9.Uma atmosfera autocrática (produzida por um professor dominador que controla a direção via punições complexas) gera nos aprendizes conformismo apático, vários tipos de atitudes desafiadoras - e frequentemente evasivas -, atitudes de bode expiatório (expressar a hostilidade gerada pela atmosfera repressora sobre os colegas), ou fuga... Uma atmosfera autocrática também produz dependência crescente na autoridade, com obediência exagerada, ansiedade, timidez e submissão.

10.Ambientes "fechados", autoritários (como é característico na maioria das escolas e salas de aula convencionais), condenam a maioria dos aprendizes a crítica constante, sarcasmo, desestímulo e fracasso, de modo que autoconfiança, aspiração (por qualquer coisa que não seja fuga) e um autoconceito saudável são destruídos.

11.A melhor época para aprender algo é quando o conteúdo é imediatamente útil para nós.

12.Uma atmosfera "aberta", não autoritária, pode então ser vista como algo que leva à iniciativa e à criatividade do aprendiz, estimulando a aprendizagem de atitudes como autoconfiança, originalidade, autossuficiência, iniciativa e independência. Todas essas características são equivalentes a aprender como aprender.

Houle (1972, pp. 32-39) propôs um "sistema fundamental" de desenho educacional que se apoia em sete hipóteses:

1.Qualquer episódio de aprendizagem ocorre em uma situação específica e é profundamente influenciado por esse fato.

2.A análise ou o planejamento das atividades educacionais deve basear-se na realidade das experiências humanas e em sua mudança constante.

3.A educação é uma arte prática (como a arquitetura) que se baseia em várias disciplinas teóricas das ciências humanas e das ciências sociais e biológicas.

4.A educação é uma arte cooperativa, e não operativa. ("Uma arte operativa é aquela na qual a criação de um produto ou apresentação é essencialmente controlada pela pessoa usando a arte... Uma arte cooperativa... funciona de maneira facilitadora ao guiar e dirigir uma entidade ou processo natural. O fazendeiro, médico e o educador são três exemplos clássicos de artistas cooperativos.")

5.O planejamento ou análise de uma atividade educacional é geralmente feito em função de algum período que a mente abstrai para propósitos analíticos a partir da realidade complexa.

6.O planejamento ou análise de uma atividade educacional pode ser feito por um educador, um aprendiz, um observador independente ou alguma combinação dos três.

7.Qualquer desenho educacional pode ser mais bem compreendido como um complexo de elementos que interagem entre si, e não uma sequência de eventos.

Houle (1978, pp. 48-56) identificou os seguintes componentes em seu sistema fundamental, que cabe ao educador administrar.

1.Identifica-se uma atividade educacional possível.

2.Toma-se uma decisão para seguir em frente.

3.Os objetivos são identificados e refinados.

4.Um formato adequado é desenhado.

a.Os recursos de aprendizagem são selecionados.

b.É escolhido o líder do grupo.

c.Os métodos são selecionados e postos em prática.

d.Faz-se um cronograma.

e.Cria-se uma sequência de eventos.

f.O reforço social da aprendizagem é feito.

g.A natureza de cada aprendiz é levada em consideração.

h.Os papéis e relacionamentos são explicados.

i.Os critérios de avaliação e progresso são identificados.

J.0 desenho é esclarecido a todos os envolvidos.

5.0 formato é adaptado em padrões mais amplos de vida.

a.Os aprendizes são levados à atividade e trazidos de volta tanto no início quanto posteriormente.

b.Os estilos de vida são modificados para conceder tempo e recursos para a nova atividade.

c.O financiamento é obtido.

d.A atividade é interpretada para públicos relacionados.

6.O programa é executado.

Os7. resultados da atividade são mensurados e avaliados.

8.A situação é examinada em termos de possibilidade de uma nova atividade educacional.

Pelo fato de o estudo de Tough ter se preocupado com os projetos de aprendizagem autoiniciados dos adultos, ele se dedicou ao "papel de ajuda" do professor ou de outro recurso humano. Suas pesquisas geraram a seguinte "descrição relativamente consistente do ajudante ideal":

Um grupo de características pode ser resumido ao se descrever o ajudante ideal como caloroso e amoroso. O indivíduo aceita e se importa com o aprendiz e com o projeto ou problema do aprendiz, e o leva a sério. O ajudante está disposto a dedicar seu tempo a ajudar e mostrar aprovação, apoio, encorajamento e amizade. Ele considera o aprendiz um semelhante. Como resultado dessas características, o aprendiz se sente livre para se aproximar de seu ajudante ideal e conversar livremente com ele, em um clima acolhedor e tranquilo.

Um segundo grupo de características envolve as percepções do ajudante sobre a capacidade da pessoa de se autoplanejar. O ajudante ideal acredita na habilidade do aprendiz de fazer planejamentos adequados e tomar providências para sua aprendizagem. O ajudante tem alto apreço pela habilidade do aprendiz de se autoplanejar e não deseja tirar dele o controle da tomada de decisão.

Terceiro, o ajudante ideal encara a interação pessoal com o aprendiz como um diálogo, um encontro verdadeiro em que ele escuta e também fala. A ajuda será adaptada às necessidades, aos objetivos e às solicitações desse aprendiz específico. O ajudante escuta, aceita, compreende, responde, ajuda. Essas percepções da interação contrastam frontalmente com as dos "ajudantes" que desejam controlar, mandar, manipular, persuadir, influenciar e mudar o aprendiz. Tais ajudantes parecem ver a comunicação como "um monólogo sem fim, endereçado a todos e a ninguém, na forma de `comunicação em massa'... Tal ajudante encara o aprendiz como um objeto, e espera realizar algo com esse objeto. Ele não está primordialmente interessado na outra pessoa como pessoa, nem em suas necessidades, desejos e bem-estar" (Tough, 1979).

Outro grupo de características internas envolve as razões que o ajudante tem para ajudar. Talvez o ajudante ajude por causa de sua afeição e preocupação com o aprendiz. Ou talvez o ajudante possa, de maneira aberta e positiva, esperar receber tanto quanto dá. Outras fontes de motivação são os sentimentos de prazer por saber que foi útil, e a satisfação de ver o progresso ou com a gratidão do aprendiz.

Por fim, o ajudante ideal provavelmente é uma pessoa aberta e em desenvolvimento, não um tipo de pessoa fechada, negativa, estática, defensiva, temerosa ou desconfiada. O ajudante é, com frequência, um aprendiz, em busca de crescimento e novas experiências. Ele provavelmente tende a ser espontâneo e autêntico, e a se sentir livre para se comportar como uma pessoa única, e não de uma maneira estereotipada (Tough, 1979, pp. 195-197).

Essas características se encaixam em uma concepção integrada do papel do professor andragógico. Um conjunto operacional de princípios para essa concepção do professor andragógico é exibido na Tabela 5-3.

CONCEITOS DE ENSINO DERIVADOS DAS TEORIAS DE ENSINO

Algumas teorias de ensino, em especial os modelos mecanicistas, evoluíram diretamente a partir das teorias de aprendizagem. Outras evoluíram a partir de análises do comportamento do professor e suas consequências e da experimentação com a manipulação das variáveis na situação de ensino/aprendizagem. A seção anterior apresentou teorias de ensino derivadas das teorias de aprendizagem; esta seção discute os conceitos derivados a partir de teorias de ensino.

Os conceitos de Dewey

Talvez o sistema de ideias sobre o ensino eficaz proposto por John Dewey durante a primeira metade do século XX tenha tido o maior impacto na área. Dewey comparou seus princípios básicos com os da educação tradicional:

O papel do professor

Condições da **aprendizagem**	& Princípios do **ensino**
Os aprendizes sentem necessidade de aprender.	**1.** O professor expõe os alunos a novas possibilidades de autorrealização. **2.** O professor ajuda cada aluno a esclarecer as próprias aspirações para o comportamento aperfeiçoado. **3.** O professor ajuda cada aluno a diagnosticar o *gap* entre sua aspiração e seu nível atual de *performance*. **4.** O professor ajuda os alunos a identificar os problemas da vida que eles vivenciam por causa dos *gaps* em suas características pessoais.
O ambiente de aprendizagem é caracterizado por conforto físico, confiança e respeito mútuos, auxílio mútuo, liberdade de expressão e aceitação de diferenças.	**5.** O professor oferece as condições físicas que são confortáveis (em relação a assentos, fumo, temperatura, ventilação, iluminação, decoração) e propícias à interação (preferencialmente, nenhuma pessoa deve se sentar atrás da outra). **6.** O professor aceita seus alunos como pessoas de valor e respeita seus sentimentos e ideias. **7.** O professor busca construir relacionamentos de confiança e auxílio mútuos entre os alunos ao encorajar atividades de cooperação e evitar induzir a competitividade e julgamentos. **8.** O professor expõe seus sentimentos e contribui com seus recursos como um coaprendiz dentro do espírito de busca mútua.
Os aprendizes percebem os objetivos de uma experiência de aprendizagem como seus objetivos.	**9.** O professor envolve os alunos em um processo mútuo de formular objetivos de aprendizagem em que as necessidades dos alunos, da instituição, do professor, do assunto e da sociedade são levadas em conta.
Os aprendizes aceitam uma parcela de responsabilidade pelo planejamento e operação de uma experiência de aprendizagem e, portanto, passam a ter um sentimento de comprometimento. Os aprendizes participam ativamente do processo de aprendizagem.	**10.** O professor compartilha seu pensamento sobre as opções disponíveis no desenho das experiências de aprendizagem e na seleção de materiais e métodos e envolve os alunos na decisão conjunta entre essas opções.
	11. O professor ajuda os alunos a se organizar (grupos de projeto, equipes de ensino-aprendizagem, estudo independente etc.) para compartilhar responsabilidade no processo de questionamento mútuo.
O processo de aprendizagem está relacionado com – e faz uso de – a experiência dos aprendizes.	**12.** O professor ajuda os alunos a explorar as próprias experiências como recursos para aprendizagem por meio do uso de técnicas como discussão, dramatização, estudos de caso etc. **13.** O professor direciona a apresentação dos próprios recursos para os níveis de experiência desses alunos em particular. **14.** O professor ajuda os alunos a aplicar a nova aprendizagem à sua experiência e, portanto, tornar a aprendizagem mais significativa e integrada.
Os aprendizes sentem que estão progredindo rumo a seus objetivos.	**15.** O professor envolve os alunos no desenvolvimento de critérios e métodos mutuamente aceitáveis para mensurar o progresso em relação aos objetivos de aprendizagem. **16.** O professor ajuda os alunos a desenvolver e aplicar procedimentos para autoavaliação de acordo com esses critérios.

A imposição que vem de cima é oposta à expressão e ao cultivo da individualidade; a disciplina externa é oposta à atividade livre; aprendizagem a partir dos textos e do professor se opõe à aprendizagem por meio da experiência; a aquisição de habilidades e técnicas por repetição é oposta à sua aquisição como meio de atingir fins que representam um apelo vital direto; a preparação para um futuro mais ou menos remoto se opõe a aproveitar ao máximo as oportunidades da vida presente; os objetivos e materiais estáticos são opostos a ter familiaridade com o mundo em mudança (Dewey, 1938, pp. 5-6).

O sistema de Dewey está organizado em torno de vários conceitos essenciais. O conceito central é a experiência. No sistema de Dewey, a experiência é sempre o ponto de partida de um processo educacional; ela nunca é o resultado. Toda educação genuína ocorre por meio da experiência (1938, p. 13). O desafio central de qualquer educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que vivem de maneira rica e criativa em experiências subsequentes (pp. 16-17).

Um segundo conceito essencial é a democracia.

A pergunta que faço está relacionada com o motivo de preferirmos os arranjos democráticos e humanos aos que são autocráticos e severos... É possível achar alguma razão que, em última instância, não seja a crença de que os arranjos sociais democráticos promovem uma melhor qualidade de experiência humana, uma que seja mais acessível e desfrutável do que as formas de vida social não democráticas e antidemocráticas? (1938, pp. 24-25).

Outro conceito essencial é a continuidade.

O princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência leva algo daqueles que vieram antes e modifica de alguma forma a qualidade daqueles que vêm depois... O crescimento, ou crescer e se desenvolver, não apenas fisicamente, mas intelectual e moralmente, é apenas um exemplo do princípio da continuidade (1938, pp. 27-28).

Uma responsabilidade primordial dos educadores é que eles não precisam estar cientes do princípio geral da formação da experiência real pelas condições do ambiente, mas que também reconheçam quais ambientes são propícios a experiências que levem ao crescimento. Acima de tudo, eles devem saber como utilizar o ambiente, físico e social, para extrair dele todas as contribuições, a fim de formar experiências que valham a pena (1938, p. 35).

Outro conceito essencial é a interação.

A palavra "interação" expressa o segundo princípio essencial para interpretar uma experiência de acordo com sua função e força educacionais. Ela atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência - condições objetivas e internas. Qualquer experiência normal é uma interação dinâmica desses dois conjuntos de condições. Tais condições, analisadas em conjunto, ou em sua interação, formam o que chamamos de situação. O problema com a educação tradicional não foi o fato de ela ter enfatizado as condições externas envolvidas no controle das experiências,

mas o de ter prestado pouca atenção aos fatores internos, também decisivos ao tipo de experiência vivenciada [os poderes e propósitos dos que são ensinados] (1938, pp. 38-44).

Não é o assunto por si só que é educativo ou que leva ao crescimento. Não existe assunto que exista por si só ou que não leve em conta o estágio de crescimento atingido pelo aprendiz, [um fim] tal que possa ser atribuído algum valor educacional inerente a ele. A falha em levar em consideração a adaptação das necessidades e capacidade dos indivíduos foi o que deu origem à ideia de que alguns assuntos e métodos são intrinsecamente culturais ou bons para a disciplina mental... De certa maneira, cada experiência deveria buscar preparar a pessoa para experiências posteriores de uma qualidade mais profunda e enriquecedora. Esse é o significado do crescimento, da continuidade, da reconstrução da experiência (1938, pp. 46-47).

O educador é responsável pelo conhecimento de indivíduos e pelo conhecimento do assunto a ser ensinado que permita a seleção de atividades que se alinhem com a organização social, uma organização em que todos os indivíduos tenham a oportunidade de contribuir com algo, e em que as atividades das quais todos participam sejam o veículo principal de controle... O princípio de que o desenvolvimento da experiência ocorre por meio da interação significa que a educação é um processo essencialmente social... O professor perde a posição de chefe externo ou ditador, mas assume a posição de líder das atividades em grupo (pp. 61-66).

Muitas das ideias de Dewey foram distorcidas, mal interpretadas e exageradas no auge do movimento da escola progressiva há algumas gerações, e por isso é importante citá-lo diretamente. À luz do pensamento contemporâneo sobre o ensino, essas ideias não parecem ser novas e úteis?

Ensino Através da Investigação

Um segundo grupo de conceitos sobre ensino que se enraíza tanto nas ideias de Dewey - em especial sua elaboração do pensamento científico - quanto entre esses teóricos cognitivos é chamado de o método da descoberta, o método da investigação, a aprendizagem autodirigida e aprendizagem baseada na resolução de problemas.

Jerome Bruner, talvez o proponente mais notável dessa abordagem de ensino, oferece a perspectiva dos teóricos cognitivistas sobre ensino e aprendizagem investigativos (1961b, 1966). Em uma longa série de ensaios, ele identifica três papéis dos professores como comunicadores de conhecimento, modelos que inspiram e símbolos de "educação". Bruner (1966) defende que uma teoria de instrução ou ensino investigativo deve atender aos quatro critérios seguintes:

1.Uma teoria de instrução deve especificar as experiências que implantam com maior eficácia no indivíduo a predisposição para a aprendizagem.

2.Uma teoria de instrução deve especificar a maneira pela qual um corpo de conhecimento deve ser estruturado, para que possa ser mais rapidamente compreendido pelo aprendiz.

3.Uma teoria de instrução deve especificar as sequências mais eficazes nas quais apresentar os conteúdos a serem aprendidos.

4.Uma teoria de instrução deve especificar a natureza e o ritmo das recompensas e punições no processo de aprendizagem e ensino (pp. 40-41).

Quaisquer tentativas de determinar se uma teoria de instrução atende aos quatro critérios de Bruner deve incluir considerações sobre os seguintes tipos de perguntas:

•Há materiais que podem aumentar a vontade de um aluno aprender? Em caso afirmativo, quais são?

•Como eu, no papel de professor, posso contribuir para a vontade dos alunos de aprender? O que pode ser feito para tornar os alunos interessados em aprender o assunto?

•Qual é o método mais eficaz de apresentação desse material? É melhor fazer uma apresentação interativa ou representativa desse material? Bruner (1966) identifica os modos de apresentação em um sistema hierárquico que envolve um modo motor, um modo icônico e um modo simbólico (pp. 10-14). O primeiro nível, o modo motor, exige ação por parte do aprendiz; o segundo nível, o modo icônico, refere-se ao processo de organização mental do material; e o terceiro nível, o modo simbólico, envolve o uso de símbolos como a linguagem.

•Os materiais de aprendizagem, ferramentas e mesmo o próprio conteúdo são adequados ao nível dos alunos?

•Qual é a sequência ideal de apresentação? A abordagem holística é a mais eficaz, ou o professor deveria ensinar os fundamentos do material e depois fornecer os detalhes?

•Quais recompensas devem ser administradas, e quando? Como a instrução lidará com os sucessos e erros dos alunos?

Bruner baseia seu sistema na vontade de aprender, um traço que ele acredita existir em todas as pessoas. A vontade de aprender é um motivo intrínseco, que encontra sua fonte e recompensa em seu próprio exercício. A vontade de aprender se torna um "problema" apenas sob circunstâncias especializadas como as da escola, em que há um currículo definido, alunos confinados e um caminho a ser seguido. O problema não está tanto na própria aprendizagem, mas no fato de que o que a escola impõe geralmente não inclui as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea - curiosidade, desejo por competência, aspiração por imitar um modelo e um compromisso profundamente estabelecido com a rede de reciprocidade social (a necessidade humana de responder aos outros e de operar junto com eles rumo a um objetivo, (1966, pp. 125-127).

Bruner (1961b) distingue ainda o ensino no modo expositório e o ensino no modo hipotético:

> No primeiro, as decisões que envolvem modo, ritmo e estilo da exposição são

principalmente determinadas pelo professor como expositor; o aluno é o ouvinte... no modo hipotético, o professor e o aluno estão em posição de maior cooperação... O aluno não é um ouvinte em uma cadeira, mas toma parte na elaboração e pode ocasionalmente desempenhar o papel principal (p. 126).

O modelo hipotético leva os alunos a se engajarem em atos de descoberta, um processo que Bruner percebe como tendo quatro benefícios: (1) aumento dos poderes intelectuais, (2) mudança das recompensas extrínsecas para as intrínsecas, (3) aprender a heurística da descoberta, e (4) tornar o material mais facilmente acessível na memória. Esse modo é mais congruente com a vontade de aprender e mais provável de nutrir este desejo.

Bruner explica os aspectos operacionais do ensino pela descoberta ao descrevê-lo em ação em estudos de caso de cursos reais. Mas Postman e Weingartner apresentam a seguinte lista de comportamentos observáveis em professores que adotam o método da investigação:

•O professor raramente diz aos alunos o que acha que eles devem saber. Ele acredita que dizer isso aos alunos, quando usado como uma estratégia básica de ensino, priva-os da excitação de fazer a própria descoberta e da oportunidade de aumentar seu poder de aprendiz.

•Seu modo básico de discurso com os alunos é o questionamento. Apesar de usar perguntas convergentes e divergentes, ele considera que as últimas são a ferramenta mais importante. Definitivamente, ele não considera as perguntas uma maneira de seduzir os alunos a repetir o texto ou plano de estudos; ao contrário, ele vê as pergun tas como instrumentos para abrir mentes engajadas para possibilidades nunca imaginadas.

•De forma geral, ele não aceita uma única afirmação como resposta a uma pergunta. Na verdade, ele tem aversão a qualquer pessoa, qualquer plano de estudos, qualquer material que traga A Resposta Correta. O motivo não é que as respostas e soluções não sejam bem-vindas - na verdade, ele está tentando ajudar os alunos a ser solucionadores de problemas mais eficientes-, mas ele sabe que A Resposta Correta só serve para abrigar mais possibilidades de pensamento. Ele conhece o poder da pluralização. Ele não pergunta qual é o motivo, e sim quais são os motivos. Não pede a causa, mas as causas. Nunca o significado, mas quais são os significados? Ele também conhece o poder do pensamento contingente. Ele é o aluno que mais fala "depende" na sala de aula.

•Ele estimula as interações entre aluno/aluno, e não a interação aluno/professor. E, em geral, ele evita agir como um mediador ou juiz da qualidade das ideias que são expressas. Se cada pessoa pudesse ter à sua disposição um grupo de autoridades em determinados assuntos, talvez não fosse necessário que os indivíduos fizessem julgamentos independentes. Mas, já que isso não é possível, o indivíduo deve aprender a confiar em si mesmo como um pensador. O professor investigativo está interessado que seus alunos desenvolvam os próprios critérios ou padrões para julgar a qualidade, a precisão e a relevância das ideias. Ele permite que esses progressos ocorram ao minimizar seu papel como árbitro do que é aceitável e do que não é.

•Ele raramente sintetiza as posições que são assumidas pelos alunos em relação à aprendizagem que ocorre. Ele reconhece que o ato de sintetizar, de "fazer um fechamento", tem o poder de encerrar reflexões futuras. Por ele considerar que a aprendizagem é um processo, não um evento final, seus "resumos" podem ser definidos como hipóteses, tendências e orientações. Ele supõe que ninguém aprende definitivamente a escrever, ou a ler, ou quais foram as causas da Guerra Civil. Ao contrário, ele supõe que uma pessoa está sempre no processo de adquirir habilidades, assimilar novas informações, formular ou refinar generalizações. Assim, ele é cauteloso em termos de definir os limites da aprendizagem, em dizer, "é isso que vocês aprenderão entre hoje e o final do ano", ou até mesmo (em especial) "isso é o que vocês irão aprender no nono ano". O único comportamento terminal significativo que ele reconhece é a morte, e ele suspeita de que aqueles que falam da aprendizagem como algum tipo de "ponto terminal" são viajantes compulsivos ou nunca observaram crianças de perto. Além disso, ele reconhece que a aprendizagem não ocorre com a mesma intensidade em duas pessoas, e leva em conta as tentativas verbais de desconsiderar esse fato como ficções semânticas. Se um aluno chegou a determinada conclusão, pouco é obtido se o professor parafraseia o que foi dito. Se o aluno não chegou a conclusão alguma, então é arrogante e desonesto por parte do professor assinalar que ele chegou (qualquer professor que diga exatamente o que seus alunos aprenderam durante uma aula, módulo ou semestre não sabe o que está falando).

• Suas aulas são desenvolvidas a partir das respostas dos alunos, e não de uma estrutura "lógica" determinada. O único tipo de planejamento, ou plano de estudos, que faz sentido para ele é aquele que tenta prever, explicar e lidar com as respostas autênticas dos aprendizes a um problema específico: os tipos de perguntas que eles farão, os obstáculos que eles enfrentarão, suas atitudes, as soluções possíveis que eles irão oferecer, e assim por diante. Assim, ele raramente se sente frustrado ou perturbado por "respostas erradas", passos em falso, orientações irrelevantes. É a partir daí que suas melhores aulas e oportunidades são construídas. Em resumo, o "conteúdo" de suas aulas são as respostas de seus alunos. Já que ele está preocupado com os processos de pensamento, e não com os resultados finais do pensamento (A Resposta!), não se sente pressionado a "cobrir conteúdos" (aqui temos o viajante novamente), ou para assegurar que seus alunos adotem uma filosofia específica, ou excluir a ideia de um aluno por não ser relevante (não relevante em relação a quê? É claro que é relevante ao raciocínio do aluno sobre o problema). Ele está envolvido em explorar a maneira como os alunos pensam, não o que eles deveriam pensar (antes do final do ano). É por esse motivo que ele passa a maior parte do tempo escutando os alunos, em vez de falar com eles ou para eles.

•Em geral, cada uma de suas aulas traz um problema para os alunos. Quase todas as suas perguntas, atividades propostas e tarefas são direcionadas a fazer seus alunos esclarecerem um problema, façam observações relevantes à solução do problema e generalizações baseadas em suas observações. Seu objetivo é engajar os alunos nas atividades que produzem conhecimento: definir, questionar, observar, classificar, generalizar, verificar, aplicar. Como já dissemos, todo o conhecimento resulta dessas atividades. O que quer que a humanidade "saiba" sobre astronomia, sociologia, química, biologia, linguística e outras disciplinas foi descoberto ou inventado por alguém que era mais ou menos um especialista em aplicar métodos indutivos de investigação.

Assim, o professor inquisitivo, ou "indutivo", se interessa por ajudar os alunos a se tornarem usuários mais proficientes desses métodos. Ele mensura seu sucesso em termos de mudanças comportamentais nos alunos: a frequência com que eles fazem perguntas; o aumento de relevância e força moral de sua pergunta; a frequência e convicção de seus desafios às afirmações feitas por outros alunos ou professores ou livros; a relevância e a clareza dos padrões sobre os quais eles baseiam seus desafios; sua disposição em suspender o julgamento quando não dispõem de dados suficientes; a disposição em modificar ou mudar sua posição quando os dados pedem essa mudança; o aumento de sua tolerância por respostas diversas; a habilidade em aplicar generalizações, atitudes e informações a situações inéditas.

Esses comportamentos e atitudes formam a definição de um papel diferente para o professor daquele assumido tradicionalmente. O ambiente de investigação, como qualquer outro ambiente escolar, é uma série de encontros humanos, cuja natureza é, em grande parte, determinada pelo "professor". "Professor" está escrito entre aspas para chamar atenção para o fato de que grande parte dos significados convencionais da palavra é desfavorável aos métodos de investigação. Não é incomum ouvir "professores" proferindo frases como, por exemplo: "Ah, eu ensinei, mas eles não aprenderam." Não há frase mais espantosa a ser dita na sala dos professores. Segundo nosso ponto de vista, essa frase está no mesmo nível de um vendedor que diz: "Eu vendi, mas ele não comprou", o que equivale a dizer que a afirmação não faz sentido. Parece que "ensino" é o que um "professor" faz, o que, por sua vez, pode ou não ter alguma relação com o que os "ensinados" fazem (Postman e Weingartner, 1969, pp. 34-37).

Suchman (1972) descreveu o sucesso de seu projeto de treinamento de investigação na University of Illinois, que visava desenvolver habilidades de investigação em crianças do ensino fundamental. Como resultado de sua experiência, ele se sente confiante na viabilidade de "um currículo centrado na investigação"

> no qual as crianças se veriam lançadas a áreas de estudo primeiramente sendo confrontadas por episódios focados em problemas concretos para os quais tentariam construir sistemas explicativos. Parte da coleta de dados poderia perfeitamente ser feita pelo método de formulação de perguntas e, certamente, durante esse período, haveria tempo para o desenvolvimento de habilidades de investigação por meio de comentários críticos e outros procedimentos semelhantes. Também haveria espaço para ajudar as crianças a expandir seus sistemas conceituais através de meios direcionados por um professor (p. 158).

Crutchfield (1972) enumera quatro grupos de habilidades envolvidas no pensamento produtivo, seu sinônimo para aprendizagem investigativa ou de resolução de problemas.

1.Habilidades de descoberta e formulação de problemas

2.Habilidades de organização e processamento de informações sobre problemas

3.Habilidades em geração de ideias

4.Habilidades na avaliação de ideias (pp. 192-195)

A concepção de que o desenvolvimento das habilidades de investigação deveria ser o objetivo primordial da educação de jovens é o pilar do conceito de educação como um processo para toda a vida. Por isso, é particularmente significativo que o Conselho do Instituto de Educação da UNESCO em Hamburgo, na Alemanha, tenha decidido, em março de 1972, dedicar-se a pesquisas e projetos experimentais em um estudo exploratório, "O conceito de educação ao longo da vida e suas implicações para o currículo escolar".

Ensino através de Modelos

Albert Bandura, da Stanford University, desenvolveu o sistema mais elaborado de pensamento sobre imitação, identificação ou modelos como conceitos de ensino. Ao chamar esse sistema de aprendizagem social, Bandura considera as teorias de reforço do condicionamento instrumental, como o de Skinner, capazes de explicar o controle de respostas combinadas previamente aprendidas, mas incapaz de explicar a maneira pela qual novos padrões de resposta são adquiridos por meio da observação e da imitação.

No ensino por modelos, o professor se comporta da maneira que ele deseja que o aprendiz imite. A técnica principal do professor é o role modeling. Bandura e Walters (1963) identificaram três tipos de efeitos de expor o aprendiz a um modelo: (1) um efeito de modelagem, em que o aprendiz adquire novos padrões de resposta; (2) um efeito inibidor ou desinibidor, em que o aprendiz diminui ou aumenta a frequência, latência ou intensidade das respostas previamente adquiridas; e (3) um efeito desencadeador, em que o aprendiz apenas recebe do modelo uma sugestão para liberar uma resposta que não é nova nem inibida. Por exemplo, o efeito de modelagem ocorre quando o próprio professor mostra aos aprendizes como escutar com empatia ao ouvir aos alunos com empatia. O efeito inibidor ou desinibidor ocorre quando o professor permite aos aprendizes saber, por intermédio do modelo, que isso é ou não um comportamento aprovado para expressar abertamente seus sentimentos. Assim, o professor inibe ou desinibe uma resposta antiga. O efeito desencadeador ocorre quando, por meio do modelo, o professor ensina a arte de dar e receber feedback ao convidar os aprendizes a criticar de forma construtiva sua performance. Pelo mesmo critério, o professor está fornecendo uma sugestão para liberar uma resposta que não é nova nem inibida.

Gage (1972) afirma que "a aprendizagem através da imitação parece ser especialmente apropriada para tarefas que contenham pouca estrutura cognitiva" (p. 47). Essa observação parece sustentada pelo fato de que a aprendizagem social foi aplicada principalmente à modificação comportamental em contextos terapêuticos para corrigir comportamento anormal ou antissocial, mas sua aplicação com propósitos educacionais positivos como o desenvolvimento de atitudes, crenças e habilidades de performance também foi demonstrada (Bandura, 1969, pp. 599-624). Não resta dúvida de que cada professor emprega o modelo como uma de várias técnicas, seja de maneira consciente ou inconsciente. A força do professor como modelo será influenciada por características como idade, sexo, status socioeconômico, poder social, etnia e status intelectual e vocacional.

Apesar de a aprendizagem social ser empregada principalmente para atingir mudanças comportamentais através da administração externa de contingências de reforço, em anos recentes tem havido um aumento de interesse sobre os processos de autocontrole, nos quais os indivíduos regulam o próprio comportamento ao organizar contingências adequadas para si mesmos. Essas iniciativas autodirigidas abrangem várias estratégias, sobre as quais Bandura (1969) tece os seguintes comentários.

> A seleção de objetivos bem definidos, tanto intermediários quanto finais, é aspecto essencial de qualquer programa autodirigido de mudança. Os objetivos que os indivíduos escolhem para si devem ser explicados em termos comportamentais suficientemente detalhados, de modo a oferecer orientações adequadas às ações que devem ser tomadas diariamente para atingir os resultados desejados.
>
> A fim de aumentar o comprometimento com os objetivos, os participantes devem fazer acordos contratuais para praticar comportamentos de autocontrole em suas atividades diárias... Sob condições em que os indivíduos se comprometem voluntariamente com determinados cursos de ação, as tendências subsequentes de desvio provavelmente são combatidas por autoavaliações negativas. Através desse mecanismo, e da reação social antecipada dos outros, os compromissos contratuais reforçam a aderência às práticas corretivas.
>
> A satisfação derivada das mudanças evidentes ajuda a sustentar as iniciativas bem-sucedidas e, portanto, utilizam registros objetivos de mudanças comportamentais como uma fonte adicional de reforço para seu comportamento de autocontrole...
>
> Uma vez que o comportamento está, em grande parte, sob o controle de estímulos externos, as pessoas podem regular a frequência com que se envolvem em certas atividades ao alterar as condições de estímulo sob as quais o comportamento geralmente ocorre. O comer em excesso, por exemplo, ocorre com mais frequência quan do alimentos apetitosos são dispostos em lugares frequentados da casa do que se forem guardados fora da visão e do alcance...
>
> O comportamento que fornece reforço positivo imediato, como comer, fumar e beber, tende a ser executado em situações diversas e ocasiões variadas. Portanto, outro aspecto importante da mudança autodirigida envolve o estreitamento progressivo do controle do estímulo sobre o comportamento. Voltando ao exemplo da obesidade, os indivíduos são encorajados a gradualmente delimitar as circunstâncias sob as quais eles comem até que seu comportamento alimentar seja posto sob o controle de um conjunto específico de condições de estímulo. Esse resultado é alcançado ao fazer os clientes se comprometerem com um programa gradual no qual eles evitem comer fora de situações de refeições, entre as horas das refeições e enquanto estão envolvidos em outras atividades como assistir à televisão, ler ou ouvir rádio...
>
> Os procedimentos anteriores são principalmente direcionados a instituir o comportamento autocontrolado, mas, a não ser que as consequências positivas também sejam providenciadas, as práticas bem-intencionadas provavelmente terão vida curta... As medidas de autocontrole

geralmente produzem efeitos desagradáveis imediatos enquanto os benefícios pessoais são postergados. As operações de autorreforço são, portanto, empregadas para trazer apoio imediato ao comportamento autocontrolado até que os benefícios resultantes assumam a função de reforço.

Como uma característica final dos programas autodirigidos de mudança, o aumento do comportamento desejado e a redução do comportamento indesejado são atingidos de forma gradual. Dessa maneira, a incidência de desconfortos é baixa, e o progresso gradual rumo a um objetivo final pode ser atingido (pp. 254-257).

TRANSFORMAÇÃO DE PERSPECTIVA/ REFLEXÃO CRÍTICA

Um novo e recente impulso na teoria sobre o propósito do ensino/ aprendizagem é a noção de que não basta para os programas de educação de adultos satisfazer as necessidades de aprendizagem identificadas nos indivíduos, organizações e sociedade. Em vez disso, eles devem procurar ajudar os aprendizes adultos a transformar o modo como eles pensam sobre si e o mundo - o que Mezirow (1991) chama de "transformação de perspectiva". Brookfield (1986) propõe que isso pode ser atingido por meio do desenvolvimento de competência em "reflexão crítica". Ele expõe sua ideia desta maneira:

> O fato é que a aprendizagem pessoal mais significativa que os adultos empreendem não pode ser pré-especificada em termos de objetivos a serem atingidos ou de comportamentos (seja de qualquer espécie) a serem realizados. Assim, a aprendizagem pessoal significativa pode ser definida como a aprendizagem na qual os adultos passam a refletir sobre suas autoimagens, mudam seus autoconceitos, questionam suas normas previamente internalizadas (comportamentais e morais) e reinterpretam seus comportamentos atuais e passados a partir de uma nova perspectiva...
>
> A aprendizagem pessoal significativa compreende a mudança fundamental nos aprendizes e os leva a redefinir e reinterpretar seu mundo pessoal, social e ocupacional. Nesse processo, os adultos podem explorar domínios afetivos, cognitivos e psicomotores que não haviam percebido como relevantes anteriormente (pp. 213-214).

Brookfield (1986) ressalta que a adição desse "componente analítico" ao papel do facilitador da aprendizagem exige que os facilitadores e praticantes estimulem os aprendizes a considerar perspectivas alternativas para sua vida política, profissional e social. Logo, a facilitação eficaz significa que os aprendizes serão desafiados a examinar seus valores, crenças e comportamentos antigos, e serão confrontados com outros que talvez não queiram considerar. Tais desafios e confrontos não precisam ser feitos de maneira adversária, combativa ou ameaçadora. Na verdade, o facilitador mais eficaz é aquele que estimula os adultos a considerar de forma racional e cuidadosa as perspectivas e interpretações do mundo que diferem das que eles já têm, sem fazer esses adultos se sentirem enganados ou ameaçados. Essa experiência pode produzir ansiedade, mas essa ansiedade deve ser aceita como um componente normal da aprendizagem e

não como algo a ser evitado a todo custo, por medo de que os aprendizes abandonem o grupo. Há formas de realização que são muito diferentes das produzidas por encontros prazerosos com uma nova forma de conhecimento ou uma nova área de habilidade. Essa é a dimensão da percepção aumentada a partir da reflexão crítica sobre as suposições atuais e crenças, bem como sobre os comportamentos passados, que às vezes acaba ignorada no tratamento da aprendizagem de adultos (pp. 285-286).

TEORIA DA MUDANÇA

Outro sistema de pensamento que tem grandes implicações para a prática educacional está relacionado à influência da qualidade educativa dos ambientes totais. Os conceitos e as estratégias nesse sistema derivam da teoria de campo, teoria dos sistemas, desenvolvimento organizacional e teorias de consulta, além da psicologia ecológica.

Os teóricos dos sistemas contribuíram com modelos conceituais para a análise de organizações de todos os tipos como sistemas sociais complexos com subsistemas em interação (Cleland, 1969; Kast e Rosenzweig, 1970; Knowles,1980; Parsons, 1951; Seiler,1967; Von Bertalanffy, 1968; Zadeh, 1969). Knowles (1980, pp. 66-80) apresenta a interpretação de algumas aplicações de seu trabalho para o desenvolvimento de recursos humanos em um de seus primeiros trabalhos:

> Uma das concepções errôneas sobre nossa herança cultural é a ideia de que as organizações existem apenas para realizar coisas. Esse é apenas um de seus propósitos; é seu propósito de trabalho. Mas toda organização é também um sistema social que serve como instrumento para ajudar pessoas a atender necessidades humanas e atingir objetivos humanos. Na verdade, este é o principal objetivo pelo qual as pessoas fazem parte de organizações - para atender suas necessidades e atingir suas metas - e, quando uma organização não atende a esse objetivo, elas tendem a se retirar dela. As organizações também têm, portanto, um propósito humano.

A educação de adultos é um meio disponível para as organizações atenderem aos dois objetivos. O objetivo de trabalho é atendido quando elas empregam a educação de adultos com a finalidade de desenvolver competências para que seus funcionários façam o trabalho exigido para realizar os objetivos da organização. Seu objetivo humano é atendido quando elas usam a educação de adultos para ajudar seus funcionários a desenvolverem as competências que lhes permitirão subir a escada de hierarquia de necessidades de Maslow para a sobrevivência por meio de segurança, afeição, estima e autoatualização.

Como se por alguma lei de reciprocidade, portanto, a organização proporciona um ambiente para a educação de adultos. No espírito do livro The Medium Is the Message, de Marshall McLuhan, a qualidade da aprendizagem que ocorre em uma organização é afetada pelo tipo de organização que ela é. Logo, uma organização não é apenas uma maneira instrumentalizada de oferecer atividades de aprendizagem organizadas para adultos; ela também oferece um

ambiente que facilita ou inibe a aprendizagem.

Por exemplo, se um jovem executivo está aprendendo em um programa de desenvolvimento gerencial de sua empresa a envolver seus subordinados na tomada de decisão dentro de seu departamento, mas seus próprios superiores nunca o envolvem na tomada de decisão, qual é a prática gerencial que ele provavelmente adotará? Ou se um fiel de uma igreja está aprendendo a "amar ao próximo", mas a vida na igreja é caracterizada por discriminação, ciúmes e intolerância, que valor ele provavelmente aprenderá? Ou se um aluno adulto em um curso sobre "O significado do comportamento democrático" aprende que o ponto de diferenciação mais claro entre a democracia e outras formas de governo é a participação do cidadão no processo de formulação de políticas públicas, mas o professor nunca lhe permitiu compartilhar responsabilidade na condução do curso e a instituição jamais pediu seus conselhos sobre que cursos oferecer, o que ele aprenderá sobre o significado da democracia?

Nenhuma instituição educacional ensina apenas por meio de cursos, workshops e institutos; nenhuma corporação ensina somente a partir de seus programas de treinamento; e nenhuma organização voluntária ensina apenas através de reuniões e grupos de estudo. Elas ensinam por meio de todas as suas ações e, muitas vezes, ensinam o oposto em sua operação organizacional do que pregam em seu programa educacional.

Essa linha de raciocínio levou os teóricos modernos de educação de adultos a colocar mais ênfase na importância de construir um ambiente educativo em todas as instituições e organizações que ajudam as pessoas a aprender. Quais são as características de um ambiente educativo? Elas são essencialmente as manifestações das condições da aprendizagem listadas ao final do capítulo anterior. Mas elas provavelmente podem ser resumidas a quatro características básicas: 1)respeito pela personalidade, 2)participação na tomada de decisão, 3)liberdade de expressão e disponibilidade de informação, e 4)mutualidade de responsabilidade para definir objetivos, planejar e conduzir atividades e fazer avaliações.

Na verdade, um ambiente educativo - pelo menos em uma cultura democrática - é aquele que exemplifica valores democráticos, que pratica uma filosofia democrática.

Uma filosofia democrática é caracterizada pela preocupação com o desenvolvimento das pessoas, a convicção profunda quanto ao valor de cada indivíduo e a fé em que as pessoas tomarão as decisões corretas para si se receberem as informações e o apoio necessários. Ela dá prioridade ao crescimento das pessoas, e não à realização de coisas quando esses dois valores estão em conflito. Ela enfatiza a liberação do potencial humano em relação ao controle do comportamento humano. Em uma organização verdadeiramente democrática, há espírito de confiança mútua, abertura de comunicações, atitude geral de auxílio e cooperação e disposição em aceitar responsabilidade, em contraste com o paternalismo, regimentação, restrição de informações, suspeita e dependência obrigatória da autoridade.

Quando aplicada à organização da educação de adultos, uma filosofia democrática significa que as atividades de aprendizagem serão baseadas nas necessidades e interesses reais dos

participantes; que as políticas serão determinadas por um grupo que represente todos os participantes; e que haverá o máximo de participação de todos os membros da organização para compartilhar responsabilidade pela tomada e a execução de decisões. A relação íntima entre filosofia democrática e educação de adultos está expressa de forma eloquente nas palavras de Eduard Lindeman:

> Uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem. São os humildes que se tornam bons professores de adultos. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na gestão das iniciativas de educação de adultos. A aprendizagem compartilhada está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos, eles ajudam a elaborar os currículos... Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo. Essa não é uma lição fácil de ser aprendida, mas até que seja a democracia não triunfará (Gessner, 1956, p. 166).

Suspeito que, para uma organização promover a aprendizagem de adultos em seu grau máximo, ela deve ir além de praticar uma filosofia democrática, que realmente estimulará a autorrenovação do indivíduo à medida que ela vai se engajando de forma consciente na autorrenovação contínua para si. Assim como a ferramenta mais poderosa de um professor é o exemplo do próprio comportamento, acredito que o instrumento de influência mais eficaz de uma organização é seu próprio comportamento.

Essa proposição se baseia na premissa de que uma organização tende a servir como modelo para todos aqueles que ela influencia. Então, se o propósito é encorajar seus funcionários, membros ou outros agentes a se envolver em um processo de mudança e crescimento contínuos, é provável que ela tenha sucesso, na medida em que modela o papel da mudança organizacional e seu crescimento. Essa proposição sugere, portanto, que uma organização deve ser inovadora e democrática se pretende proporcionar um ambiente propício à aprendizagem. A Tabela 5-4 mostra algumas características ilustrativas que parecem estabelecer a distinção entre as organizações inovadoras e estáticas, da maneira como interpreto as ideias de pesquisas recentes sobre esse assunto fascinante. A coluna à direita pode servir como um check-list inicial dos objetivos organizacionais desejáveis nas dimensões de estrutura, atmosfera, filosofia de gestão, tomada de decisão e comunicação (pp. 66-68).

Algumas características de organizações estáticas versus inovadoras

Organizações estáticas **Organizações inovadoras**

Organizações estáticas	Dimensões	Organizações inovadoras
Rígida – muita energia é dedicada para manter departamentos e comitês permanentes; reverência à tradição, constituição e estatutos.	Estrutura	Flexível – uso extenso de grupos de trabalho temporários, mudança fácil de estrutura; prontidão para mudar a constituição; abandono da tradição.
Hierárquica – aderência a uma cadeia de comando.	Estrutura	Várias relações baseadas em colaborações entre funções.
Papéis definidos de maneira estreita.	Estrutura	Papéis definidos de maneira ampla.
Property-bound.	Estrutura	*Property-mobile.*
Centrada em tarefas, impessoal.	Atmosfera	Centrada nas pessoas, afetuosa.
Fria, formal, reservada.	Atmosfera	Calorosa, informal, íntima.
Desconfiada.	Atmosfera	Confiante.
A função da gestão é controlar as pessoas por meio do poder coercivo.	Gestão	A função da gestão é liberar a energia dos colaboradores; o poder é usado para apoiar.
Cautelosa – corre poucos riscos.	Filosofia e atitudes	Experimental – corre muitos riscos.
Atitude perante erros: devem ser evitados.	Filosofia e atitudes	Atitude perante erros: devem servir de lição.
Ênfase na seleção de pessoal.	Filosofia e atitudes	Ênfase no desenvolvimento de pessoal.
Autossuficiência – sistema fechado quanto ao compartilhamento de recursos.	Filosofia e atitudes	Interdependência – sistema aberto quanto ao compartilhamento de recursos.
Ênfase na conservação de recursos.	Filosofia e atitudes	Ênfase no desenvolvimento e na utilização de recursos.
Baixa tolerância à ambiguidade.	Filosofia e atitudes	Alta tolerância à ambiguidade.

Um número cada vez maior de executores da teoria de sistemas está desenvolvendo procedimentos e ferramentas sofisticadas para avaliar a saúde organizacional, fazer diagnósticos sobre as necessidades de mudança, alimentar o sistema com dados para renovação contínua e usar os dados para obter precisão no planejamento (Baughart, 1969; Bushnell e Rappaport, 1972;

Davis, 1966; Handy e Hussain, 1968; Hare, 1967; Hartley, 1968; Kaufman, 1972; Rudwick, 1969; Schuttenberg, 1972).

Organizações **estáticas**	**X** Dimensões	Organizações **inovadoras**
Participação alta no topo, baixa na base.	**Tomada de decisão e elaboração de políticas**	Participação relevante de todos os envolvidos.
Distinção clara entre elaboração e execução de políticas.		Elaboração e execução colaborativa de políticas.
Tomada de decisão a partir de mecanismos legais.		Tomada de decisão a partir da solução de problemas.
As decisões são consideradas definitivas.		As decisões são consideradas hipóteses a serem testadas.
Fluxo restrito.	**Comunicação**	Fluxo livre – fácil acesso.
Mão única – de cima para baixo		Multidirecional – para cima, para baixo, para os lados.
Sentimentos são reprimidos ou escondidos.		Sentimentos são expressos.

Os teóricos da mudança, ao desenvolverem seu trabalho com base, em grande parte, nos conceitos da teoria de campo de Kurt Lewin, se preocuparam com o planejamento da mudança, a escolha e o uso de estratégias de mudança, desenvolvimento organizacional, o papel do consultor e agente de mudança, gestão de conflito, teoria de intervenção, resistência à mudança, treinamento em relações humanas e a ética dos agentes de mudança (Argyris, 1962, 1970; Bennis, 1966; Bennis, Benne e Chin, 1968; Blake e Mouton, 1964; Eiben e Milliren, 1976; Greiner, 1971; Lewin, 1951; Lippitt, 1969; Schein, 1969; Watson, 1967; Zurcher, 1977).

RESUMO

As teorias de aprendizagem diferem das teorias de ensino. Vários pesquisadores estudaram as teorias de aprendizagem e do ensino, e a interação ensino/aprendizagem. Por esse motivo, há uma variedade de teorias sobre a natureza do ensino e o papel do professor. Gage reconhece a distinção entre os dois modelos teóricos e afirma que as teorias de aprendizagem tratam dos métodos de aprendizagem, enquanto as teorias de ensino tratam dos métodos empregados para influenciar a aprendizagem. É compreensível haver uma forte correlação entre as teorias de

aprendizagem e ensino: a(s) teoria(s) de aprendizagem adotada(s) pelo professor afeta(m) a(s) teoria(s) de ensino empregadas. As teorias de aprendizagem e as teorias de ensino desempenham papel proeminente nos esforços de pesquisa, oferecendo tanto princípios quanto conceitos de ensino.

A contribuição de Hilgard é a identificação de um esquema de 20 princípios de aprendizagem de teorias de estímulo-resposta, cognição, motivação e personalidade. Para validar sua premissa, ele se valeu de teóricos relevantes com ideias semelhantes sobre os papéis dos professores. Entre eles, estão Thorndike, Guthrie, Skinner, Hull, Tolman e Gagne, cada um com importantes contribuições à área.

Outros teóricos como Rogers e Maslow se dedicaram aos estudos de adultos em suas pesquisas. Suas conclusões diferem muito daquelas dos pesquisadores especializados em animais e crianças. Por exemplo, Rogers enfatizou os conceitos de ambiente e facilitação em sua explicação de ensino - um sentimento com o qual Maslow certamente concordaria. Talvez Maslow colocasse um pouco mais de ênfase na responsabilidade do professor por oferecer segurança. Watson, Houle e Tough também apresentaram contribuições nessa área de estudo.

Dentre os conceitos derivados das teorias de ensino, talvez os mais influentes sejam os defendidos por Dewey. Seu trabalho resultou no desenvolvimento de um sistema estabelecido nos conceitos de experiência, democracia, continuidade e interação. Foi a conceitualização do pensamento científico de Dewey, aliada à dos teóricos cognitivos, que gerou a descoberta ou o método investigativo. Entre outros colaboradores dessa área, destacam-se Bruner, Suchman e Crutchfield.

Albert Bandura desenvolveu o sistema mais elaborado de pensamento ou imitação: identificação ou modelagem como conceitos do ensino. Nesse sistema, a role modeling é a técnica principal do professor. Gage, ao analisar a utilidade dessa técnica, afirma: "A aprendizagem por meio da imitação parece ser especialmente apropriada para tarefas que contenham pouca estrutura cognitiva."

Esforços contínuos de pesquisa levaram a novos sistemas de pensamento. O valor do ensino/aprendizagem como ferramenta para evocar o pensamento crítico nos adultos é um conceito emergente: Mezirow chama isso de transformação de perspectiva, e Brookfield chama-a de reflexão crítica. Outro sistema de pensamento, derivado da teoria de campo, teoria dos sistemas, desenvolvimento organizacional e teorias de consulta e psicologia ecológica, abraça as ramificações da influência da qualidade educativa dos ambientes totais.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

5.1Qual é a sabedoria que sustenta os 20 princípios de ensino de Hilgard?

5.2Quais as ideias de Guthrie e Skinner (ambos behavioristas) que fazem mais sentido para

você e por quê?

5.3Usando os tipos de aprendizagem de Robert Gagne (Tabela 52), classifique a própria aprendizagem ao ler este capítulo em comparação a aplicar o que você aprendeu quando lecionava.

5.4Faça um resumo do entendimento de Carl Rogers sobre a relação professor/aprendiz.

5.5Faça um resumo sobre a contribuição de John Dewey para o entendimento do processo de aprendizagem.

5.6Como você vê a utilidade do ensino por meio da investigação e do ensino através de modelos?

5.7Descreva uma experiência de aprendizagem transformadora que você ou outra pessoa tenha vivenciado.

CAPÍTULO 6
Um Modelo do Processo Andragógico para a Aprendizagem

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo empregados pela maior parte dos educadores. A diferença é que, na educação tradicional, o professor (ou treinador, elaboradores de currículo educacional, ou outra pessoa) decide antecipadamente quais conhecimentos ou habilidades precisam ser transmitidos, organiza esse conjunto de conteúdos em unidades lógicas de conhecimento, seleciona os meios mais eficientes para transmiti-los (palestras, leituras, exercícios em laboratório, filmes, fitas etc.) e, a seguir, desenvolve um plano para apresentar essas unidades de conteúdo em certa sequência. Esse é um modelo (ou desenho) de conteúdo. O professor andragógico (facilitador, consultor, agente de mudança) prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os aprendizes (e outras partes interessadas) em um processo que contém os seguintes elementos: (1) preparar o aprendiz; (2) estabelecer um clima que leve à aprendizagem; (3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; (4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; (5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que irão atender a essas necessidades; (6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; (7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e (8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Esse é um modelo de processo. A diferença não é que um deles trata de conteúdos e o outro não; a diferença é que o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades. Veja na Tabela 6-1 uma comparação desses dois modelos e suas hipóteses básicas. O modelo de conteúdo é concebido como pedagógico, enquanto o modelo de processos, andragógico.

Elementos do processo da andragogia

Elemento	Abordagem pedagógica	Abordagem andragógica
1 Preparar os aprendizes	Mínima	Fornecer informações. Preparar para a participação. Ajudar a desenvolver expectativas realistas. Começar a pensar nos conteúdos.
2 Clima	Orientado à autoridade Formal Competitivo	Tranquilo, confiante. Respeito mútuo. Informal, caloroso Colaborativo, apoiador. Abertura e autenticidade. Humanidade.
3 Planejamento	Pelo professor	Mecanismo de planejamento mútuo por aprendizes e facilitador.
4 Diagnóstico das necessidades	Pelo professor	Através de avaliação mútua.
5 Definição de objetivos	Pelo professor	Através de negociação.
6 Desenho dos planos de aprendizagem	Lógica do assunto Unidades de conteúdo	Sequenciado de acordo com a prontidão. Unidades de problemas.
7 Atividades de aprendizagem	Técnicas de transmissão	Técnicas experienciais (investigação).
8 Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico mútuo das necessidades. Mensuração mútua do programa.

Desenvolvido porKnowles (1992) e Knowles (1995).

PREPARAR O APRENDIZ

Foi apenas depois de 1995 (Knowles, 1995) que ficou claro que esse passo tinha de ser acrescentado como um passo separado ao modelo de processo. Anteriormente, o modelo de processo continha apenas sete passos, e todos serão apresentados neste capítulo. Entretanto, tornou-se cada vez mais claro que um aspecto importante do desenho do programa provinha dos modelos de educação de adultos. Eles presumem que um alto grau de responsabilidade pela

aprendizagem será assumido pelo aprendiz; principalmente nos modelos andragógicos e de projetos de aprendizagem, sistemas inteiros são construídos em torno da aprendizagem autodirigida. Mas, em sua maioria, os adultos com os quais trabalhamos ainda não aprenderam a ser questionadores autodirigidos; eles foram condicionados a depender de um professor que ensine. E por esse motivo eles geralmente vivenciam uma espécie de choque cultural quando são expostos pela primeira vez a programas verdadeiros de educação de adultos.

Por essa razão, o desenho de programas para os novos entrantes está incluindo cada vez mais uma atividade preparatória sobre aprender como aprender. Essa atividade pode durar de uma hora a um dia inteiro, dependendo da duração e da intensidade do programa total, e abrange os seguintes elementos:

1.Uma breve explicação sobre a diferença entre aprendizagem proativa e reativa.

2.Uma breve investigação sobre os recursos trazidos pelos participantes (quem sabe o quê, ou quem tem experiência em fazer o quê) e estabelecer relações colaborativas, eu-você (em vez de coisa-coisa), ou seja, entre si, como seres humanos. Para esse exercício, recomendam-se grupos de quatro ou cinco participantes.

3.Um miniprojeto aplicando as habilidades da aprendizagem proativa, como ler um livro de maneira proativa, ou utilizar um supervisor proativamente.

Nossa experiência comprova que mesmo o mais breve encontro experiencial com os conceitos e habilidades da aprendizagem autodirigida ajuda os adultos a se sentirem mais seguros para entrar em programas de educação de adultos. Para ver um manual sobre como ajudar as pessoas a se tornar aprendizes autodirigidos, veja Knowles (1975). (Consulte também Brookfield, 1986; Daloz, 1986; Long et al., 1988; Moore e Willis, 1989; Robertson, 1988; Rountree, 1986; Smith, 1988.)

ESTABELECER UM CLIMA PROPÍCIO À APRENDIZAGEM

Assim como testemunhamos nesta última década um aumento na preocupação em relação à qualidade do ambiente em que vivemos, nesse mesmo período houve aumento da preocupação entre os educadores pela qualidade dos ambientes de aprendizagem. Dos psicólogos ecológicos, vieram informações valiosas sobre os efeitos das propriedades físicas do ambiente sobre a aprendizagem. Os psicólogos sociais nos ensinaram muito sobre os efeitos no ambiente humano - principalmente na qualidade das relações interpessoais. Dos psicólogos industriais, vieram várias descobertas valiosas sobre os efeitos do ambiente organizacional-estrutura, políticas, procedimentos e espírito da instituição em que ocorre a aprendizagem.

O ambiente físico pede a satisfação dos confortos básicos (temperatura, ventilação, fácil acesso a bebidas e toaletes, cadeiras confortáveis, iluminação adequada, boa acústica etc.) para evitar bloqueios à aprendizagem. Algumas características mais sutis podem gerar ainda mais

impacto. Os psicólogos ecológicos descobriram, por exemplo, que a cor influencia diretamente o humor; cores claras tendem a despertar estados de espírito alegres e otimistas, enquanto cores escuras ou opacas induzem a sensações opostas.

Você pode estar se perguntando: "Mas o que eu, um mero educador, posso fazer quanto à cor de minha instituição?" Vou compartilhar uma experiência que tive há vários anos. Eu ministrava aulas para cerca de 50 alunos em uma sala grande no porão de um dos prédios de nossa universidade. As janelas eram pequenas e deixavam passar pouca luz, e por isso tínhamos de manter as luzes amarelas acesas durante todo o tempo. As paredes eram pintadas em um bege sujo, e duas paredes eram cobertas por quadros-negros. Durante o terceiro encontro, conscientizeime de que essa turma não estava funcionando como a maioria das outras, e compartilhei meus sentimentos de decepção com os alunos. Não levou muito tempo para que todos diagnosticassem o problema como o ambiente penoso no qual ocorriam nossas aulas.

Uma de nossas equipes de ensino/aprendizagem concordou em fazer uma experiência com nosso ambiente na aula seguinte. Eles foram a uma loja popular e compraram cartolina colorida e vários outros materiais e objetos, cujo custo total foi inferior a US$5, e fizeram painéis nas paredes, móbiles para o teto e simularam lajotas para o piso. Que atmosfera mais alegre tivemos na aula seguinte!

Os psicólogos ecológicos também sugeriram que o tamanho e o layout do espaço físico afetam a qualidade da aprendizagem. No planejamento dos novos Centros Kellogg para Educação Continuada durante as últimas décadas, colocou-se mais ênfase no planejamento de pequenas salas para discussão em grupo bem próximas das salas para sessões maiores com finalidades genéricas. Todas as salas foram mobiliadas com mesas redondas, ovais ou hexagonais, a fim de estimular a interação entre os aprendizes (Alford, 1968; Knowles, 1980, pp. 163- 165). Essa preocupação com a facilitação ambiental da interação entre os aprendizes é respaldada pelo conceito behaviorista de imediatismo do feedback; a importância depositada no papel ativo do aprendiz é defendida por Dewey; e o emprego de forças construtivas nos grupos é defendido pelos teóricos de campo e psicólogos humanistas. (Ver principalmente Alford, 1968; Bany e Johnson, 1964; Bergevin e McKinley, 1965; Jaques, 1984; Leypoldt, 1967; Mouton e Blake, 1984; Zander, 1982.)

Outro aspecto do ambiente que todos os teóricos acreditam ser vital para uma aprendizagem eficaz é a riqueza e a acessibilidade dos recursos - tanto materiais quanto humanos. O mínimo necessário é que se ofereça um centro básico de recursos de aprendizagem equipado com livros, impressos, manuais, cópias, publicações acadêmicas, filmes, trechos de filmes, slides, fitas e outros recursos e equipamentos audiovisuais. Em nenhuma outra dimensão da educação ocorreram mais progressos representativos em tempos recentes do que na mídia educacional - transmissões em circuito interno, videoteipes e filmadoras portáteis, fitas cassete, animações em 3D, máquinas de ensinar, consoles multimídia, uma variedade de sistemas de armazenamento de informações, telefones amplificados (para palestras a distância), sistemas para centros de aprendizagem, laboratórios de idiomas, ensino assistido por computador e simulações e jogos

produzidos em escala comercial (ver Rossi e Biddle, 1966).

O importante não é apenas que esses recursos estejam disponíveis, mas que os aprendizes os empreguem de maneira proativa e não reativa - embora os teóricos mecanicistas e organísmicos discordem nesse ponto.

Em relação ao clima humano e interpessoal, há vários conceitos úteis apresentados por várias teorias. Os behavioristas, apesar de não se preocuparem muito com o clima psicológico, concordariam que ele pode reforçar comportamentos desejáveis, principalmente na motivação e transferência ou manutenção da aprendizagem. Um clima institucional em que o auto aperfeiçoamento seja aprovado (e até melhor, seja recompensado de maneira concreta) carrega a probabilidade de aumentar a motivação para o engajamento em atividades de aprendizagem. E um clima que aprove e recompense comportamentos novos estimulará a manutenção desses comportamentos, principalmente se permitir a prática frequente desses novos comportamentos. Por essa razão, os supervisores que aprendem os comportamentos da Teoria Y em um laboratório externo de relações humanas com frequência revertem para os comportamentos da Teoria X após retornarem a um ambiente que reflita a Teoria X.

Os teóricos cognitivos ressaltam a importância de um clima psicológico que ofereça ordem, objetivos claramente definidos, explicações claras sobre as expectativas e oportunidades, abertura do sistema ao questionamento e à inspeção, além de feedback honesto e objetivo. Os teóricos cognitivos que defendem a aprendizagem por meio da descoberta também preferem um clima que estimule a experimentação (teste de hipóteses) e seja tolerante para com os erros desde que algo seja aprendido com eles.

Os teóricos de personalidade, principalmente aqueles orientados para a prática clínica, destacam a importância de um clima no qual as diferenças individuais e culturais sejam respeitadas, em que os níveis de ansiedade sejam controlados de maneira adequada (o suficiente para motivar o indivíduo, mas não a ponto de bloqueá-lo), em que as motivações para alcançar os objetivos sejam estimuladas para aqueles que respondam a elas, em que motivações de afiliação sejam estimuladas para aqueles que respondem a elas e em que os sentimentos sejam considerados tão importantes para a aprendizagem quanto as ideias e as habilidades. Eles recomendam um clima "mentalmente saudável" (ver, em especial, Waetjen e Leeper, 1966).

Os psicólogos humanistas sugerem que criemos climas psicológicos que são sentidos pelos indivíduos como seguros, afetuosos e acolhedores, confiantes, respeitosos e compreensivos. Os teóricos de campo enfatizam em especial a colaboração, em vez da competitividade, o estímulo das lealdades de grupo, relações interpessoais apoiadoras e uma norma de participação interativa. O andragogo incluiria essas características sob o título "Uma Atmosfera de Vida Adulta", mas daria ênfase às condições de mutualidade e informalidade no clima.

A noção de um clima organizacional envolve vários grupos de ideias. Um grupo está relacionado com o modelo de políticas que respaldam o programa de área de DRH. Em algumas organizações, o desenvolvimento pessoal é relegado ao status periférico dentro do modelo de

políticas (e, portanto, não há muito reforço da motivação para se engajar nele). Contudo, os teóricos contemporâneos da organização (Argyris, Bennis, Blake, Drucker, Likert, Lippitt, MacGregor, Odiorne, Schein) atribuem a ele papel central no alcance dos objetivos organizacionais, e esta costuma ser a tendência entre as organizações de maior porte. (Para mais exemplos de definições de políticas, ver Craig e Bittel, 1967, pp. 493-506; e Knowles, 1980, pp. 274-294.)

Outro conjunto de ideias sobre o clima organizacional está relacionado com a filosofia de gestão. Como já se discutiu anteriormente, uma filosofia de gestão como a Teoria X fornece um clima organizacional que praticamente dita os modelos mecanicistas de treinamento e uma filosofia de Teoria Y pede um modelo de área de DRH que seja organísmico (e provavelmente humanista).

Um terceiro aspecto do clima organizacional, intimamente relacionado ao segundo e possivelmente parte dele, é a estrutura da organização. Vários estudos mostram que, em organizações hierarquicamente estruturadas, a motivação para o autoaperfeiçoamento é menor e há mais bloqueios para a aprendizagem (como alta ansiedade) do que em organizações estruturadas de maneira mais funcional, como por grupos interligados ou por grupos de trabalho temporários. (Ver Marrow, Bowers e Seashore, 1968; Katz e Kahn, 1966; e Likert, 1961, 1967.) Em anos recentes, o rápido crescimento dos círculos de qualidade é outra manifestação dessa tendência.

O clima organizacional também é afetado por políticas financeiras. Em um nível mais primário, o simples volume de recursos financeiros disponível para a área de DRH influencia a atitude em relação ao desenvolvimento dos funcionários por toda a empresa. Quando os funcionários percebem que sua organização valoriza a área de DRH a ponto de apoiá-la com generosidade, eles provavelmente a valorizam também - e vice-versa. E se, em épocas de austeridade, ele é o primeiro orçamento a ser reduzido, passa a ser visto como uma atividade periférica. Talvez o sinal definitivo de que uma organização tem um forte compromisso com o desenvolvimento de recursos humanos seja quando o orçamento da área de DRH é gerenciado como um investimento de capital (como um prédio novo), e não como um custo operacional (ver Carnevale, 1983; Eurich, 1985).

Por fim, um determinante crucial do clima é o sistema de recompensas. Todos os teóricos de aprendizagem e ensino adotariam as ideias dos teóricos S-R ao reconhecer que os comportamentos (inclusive o de engajar-se na educação) que são recompensados têm maior probabilidade de ser mantidos. Pelo mesmo critério, nas organizações em que a participação no programa da área de DRH é valorizada, em função de aumentos salariais, promoções e outros benefícios, o clima certamente será mais propício à aprendizagem do que em organizações em que a atitude é que a aprendizagem deveria ser a própria recompensa.

Em meu próprio modelo andragógico, a definição do clima é provavelmente o elemento mais crucial de todo o processo da área de DRH. Se o clima não é propício à aprendizagem, se ele não transmite que uma organização valoriza os seres humanos como seu ativo mais precioso e seu

desenvolvimento como o investimento mais produtivo, todos os outros elementos no processo correm risco. Não há uma grande probabilidade de ter um programa de atividades educacionais de primeiro nível em um ambiente que não dá apoio à educação.

Essa ênfase no clima organizacional traz sérias implicações para o papel do profissional de DRH, pois implica que, para os três papéis que Nadler e Nadler (1970, pp. 174-246) atribuem a ele, o mais importante é certamente o papel do consultor, dentro do qual os subpapéis mais importantes são os de defensor, encorajador e agente de mudança. Se esse profissional se vê primordialmente como um professor e administrador, gerenciando a logística das experiências de aprendizagem para grupos de indivíduos, ele terá pouca influência na qualidade do clima de sua organização. Somente se o profissional de DRH definir o cliente como toda a organização, e definir sua missão como a melhoria de sua qualidade como ambiente para o crescimento e desenvolvimento de pessoas, ele será capaz de influenciar seu clima. Isso significa que o profissional de DRH deve perceber os gestores como um alvo essencial de seu corpo de aprendizes, e todos os supervisores de linha como parte de seu corpo docente. Nessa conceitualização, o treinamento não é uma função dos funcionários; é uma função de linha. O papel do profissional de DRH é ajudar todos a serem melhores educadores.

As teorias mais relevantes a esse conjunto de funções são as da análise de sistemas (Baughart, 1969; Bushnell e Rappaport, 1972; Davis, 1966; Handy e Hussain, 1969; Hare, 1967; Hartley, 1968; Kaufman, 1972; Leibowitz, Farren, e Kay, 1986; Optner, 1965; e Schuttenberg, 1972); e teoria da mudança, consultoria e teoria da intervenção (Arends e Arends, 1977; Argyris, 1962, 1970; Bennis, 1966; Bennis, Benne e Chin, 1968; Blake e Mouton, 1964, 1976; Eiben e Milliren, 1976; Goodlad, 1975; Greiner, 1971; Hornstein, 1971; Lippitt, 1969, 1978; London, 1988; Martorana e Kuhns, 1975; Nadler, Nadler, e Wiggs, 1986; Tedeschi, 1972; Tough, 1982; Watson, 1967; Zurcher, 1977).

CRIAR UM MECANISMO DE PLANEJAMENTO MÚTUO

O papel que o aprendiz desempenha no planejamento é um aspecto da prática educacional que diferencia mais claramente a escola pedagógica da andragógica, a mecanicista da organísmica e a de "ensino" da "facilitação da aprendizagem". Na primeira parte de cada um dos pares citados, a responsabilidade pelo planejamento é atribuída quase exclusivamente a uma figura de autoridade (professor programador, treinador). Essa prática, contudo, está em conflito direto com a necessidade de o adulto ser autodirigido - um princípio cardinal da andragogia (e, na verdade, de toda a teoria de educação de adultos e humanista) é que deve haver um mecanismo que inclua todas as partes envolvidas com a atividade educacional em seu planejamento. Uma das principais conclusões das pesquisas comportamentais aplicadas é que as pessoas costumam sentir-se compromissadas com uma decisão ou atividade em proporção direta de seu grau de participação ou influência no planejamento e na tomada de decisão. O oposto é ainda mais relevante: as pessoas tendem a não se sentir comprometidas com qualquer decisão ou atividade que elas acreditem estar sendo imposta a elas sem que tenham tido a chance de influenciá-la.

É por esse motivo que os programas mais robustos de área de DRH quase sempre contam com comitês de planejamento (ou conselhos ou forças-tarefa) para cada nível de atividade: um para programas que atinjam toda a organização, um para cada departamento ou programa de grupo funcional e outro para cada experiência de aprendizagem. Há algumas linhas de orientação para selecionar e utilizar esses grupos de planejamento que ajudarão você a assegurar que eles sejam úteis e eficazes, em vez de confusões ineficazes que representam o estereótipo do comitê típico (ver Houle, 1960, 1989; Knowles, 1980, pp. 72-78; Shaw, 1969; Trecker, 1970).

Não é suficiente apenas dispor de mecanismos de planejamento mútuo. Os membros do grupo de planejamento devem ser tratados com respeito, delegação real de responsabilidade e influência real na tomada de decisão, ou o processo não funcionará. Evite jogar o tipo de jogo que Skinner (1968) cita (não sei se com aprovação ou desaprovação) do Emile, de Rousseau:

> Deixe [o aluno] acreditar que ele está sempre no controle, apesar de ser sempre você [o professor] que realmente está no controle. Não há subjugação mais perfeita do que aquela que mantém a aparência de liberdade, pois, dessa maneira, a própria vontade é captada. O pobre bebê, que não sabe nada, não é capaz de nada, não aprendeu nada, não está à sua mercê? Você não organiza tudo à sua volta no mundo? Você não consegue influenciá-lo conforme seu desejo? Seu esforço, sua brincadeira, seus prazeres e suas dores não estão em suas mãos e sem que ele saiba disso? Sem dúvida, ele só faz o que deseja, mas só pode desejar fazer o que você quer que ele faça; ele não deve dar um passo que não tenha sido previsto por você; ele não deve abrir a boca sem que você saiba o que ele dirá (p. 260).

DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES DA APRENDIZAGEM: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO

A construção de um modelo desejado de comportamento, performance ou competências é um veículo eficaz para determinar as necessidades de aprendizagem. Há três fontes de dados que são empregadas para construir esse modelo: o indivíduo, a organização e a sociedade.

Para os teóricos cognitivos, humanistas e de educação de adultos (andragógicos), a própria percepção do aprendiz sobre o que ele deseja se tornar, o que ele deseja ser capaz de alcançar e em que nível ele deseja que chegue a sua performance é o ponto de partida na construção de um modelo de competências; para os behavioristas, esses dados subjetivos são irrelevantes (e, a propósito, os andragogos preferem as competências - habilidades ou qualidades necessárias-, enquanto os behavioristas preferem o comportamento - a maneira de conduzir-se - ou a performance). Não está previsto que o aprendiz necessariamente passe a oferecer suas percepções ao modelo; ele pode não saber quais são as habilidades necessárias para uma nova situação. O profissional de DRH tem algum grau de responsabilidade por expor o aprendiz a modelos de comportamento que ele pode observar, ou trazer informações de fontes externas, para que o aprendiz comece a desenvolver um modelo realista para si mesmo.

As percepções organizacionais da performance desejada são obtidas por meio de análises de

sistemas, análises de performance (Mager, 1972) e análises de documentos internos como descrições de cargos, relatórios de segurança, registros de produtividade, relatórios de supervisores, avaliações de funcionários e estudos de viabilidade de custos.

As percepções sociais da performance desejada são obtidas a partir de relatórios elaborados por especialistas em periódicos profissionais e técnicos, relatórios de pesquisa, literatura especializada, livros e monografias.

O modelo que é então usado no processo de diagnóstico, idealmente, representa uma combinação das percepções das competências desejadas de todas essas fontes, mas, no caso de percepções conflitantes, minha atitude é negociar com as fontes conflitantes - em geral, a organização e o indivíduo. Não hesito em dizer que há certas condições pré-definidas em cada situação, como algumas exigências organizacionais mínimas, e que temos de aceitá-las e conviver com elas.

É possível contratar empresas comerciais para desenvolver modelos de competência. Um método mais comum (e menos dispendioso) é a utilização de forças-tarefa formadas por representantes dos indivíduos, da organização e da sociedade. É possível obter um modelo de competências sofisticado que detalhe o papel do desenvolvedor de recursos humanos, o qual foi desenvolvido a partir da fusão das estratégias citadas, junto à American Society for Training and Development em Washington, D.C.

Em minha própria experiência, a excelência do modelo não é o fator mais crítico para a contribuição que a educação baseada em competências traz à eficácia da aprendizagem. O fator mais crítico é o que ela faz ao constructo mental do aprendiz. Quando os aprendizes compreendem como a aquisição de certos conhecimentos ou habilidades aumentará sua habilidade em ter melhor performance na vida, eles encaram até as situações didáticas com um sentido de propósito mais claro e veem o que aprendem como algo mais pessoal. Essa atitude converte os participantes de cursos e seminários em desenvolvedores de competências. (Para obter mais referências sobre a educação baseada em competências, ver Bette, 1975; Blank, 1982; Grant et al., 1979; Totshen, 1977.)

AVALIAÇÃO DE DISCREPÂNCIAS

Uma necessidade de aprendizagem pode ser descrita como uma discrepância ou gap entre as competências especificadas no modelo e o nível atual de desenvolvimento dos aprendizes.

De acordo com a andragogia, o principal elemento na avaliação das discrepâncias é a própria percepção do aprendiz sobre a diferença entre onde ele está agora e onde eles desejam (e precisam) estar. Assim, a avaliação é essencialmente uma autoavaliação, em que o desenvolvedor de recursos humanos oferece aos aprendizes as ferramentas e os procedimentos para obter dados e fazer julgamentos responsáveis sobre seu nível de desenvolvimento das competências. Os psicólogos humanistas pediriam ao desenvolvedor de recursos humanos que

criasse uma atmosfera segura, de apoio e sem ameaças, para o que poderia ser uma experiência de ataque ao ego. Os behavioristas desenvolveram uma série de ferramentas e procedimentos de feedback que podem ser adaptados ao processo de autoavaliação.

Alguns exemplos de programas que incorporam os conceitos e as tecnologias mais avançados de construção de modelos e avaliação de discrepâncias no segmento são o ROCOM Intensive Coronary Multimedia Learning System (ROCOM, 1971), o General Electric Corporation Career Development Program (Storey, 1972) e o Westinghouse Electric Company's Executive Forum. Na educação superior, alguns exemplos excepcionais são o Alverno College em Milwaukee, Holland College em Prince Edward Island, o McMaster University Schools of Nursing and Medicine em Hamilton, Ontario e a University of Georgia School of Social Work. Outras fontes de informação sobre ferramentas e procedimentos para o diagnóstico das necessidades da aprendizagem são "Hospital Continuing Education Project" (1970, pp. 7-34); Ingalls e Arceri (1972, pp. 20-34); Knowles (1980, pp. 82-119, 1984); e Tough (1979, pp. 64-75).

FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS DO PROGRAMA

Chegamos ao ponto que suscita controvérsias acaloradas entre os teóricos. Os behavioristas defendem que os objetivos não têm significado algum a não ser que descrevam os comportamentos finais em termos precisos, mensuráveis e observáveis. Gagne (1965), por exemplo, define um objetivo como

> uma afirmação verbal que comunica de forma confiável ao indivíduo (que conheça conceitualmente as palavras da afirmação) o conjunto de circunstâncias que identificam uma classe de performance humana.
>
> O tipo de afirmação exigida parece ser aquela que contém os seguintes componentes:
>
> 1. Um verbo que denota uma ação observável (desenhar, identificar, reconhecer, computar, entre outros. Saber e ver não são).
>
> 2. Uma descrição da classe de estímulos para a qual se procura uma resposta (por exemplo, "Dada a afirmação ab + ac = a (b + c)").
>
> 3. Uma palavra ou frase que descreva o objeto a ser usado para a ação, a não ser que isso esteja implícito no verbo (por exemplo, se o verbo for "desenhar", a frase pode continuar "com uma caneta"; se o verbo for "definir", a palavra pode ser "oralmente").
>
> 4. Uma descrição da classe de respostas corretas (por exemplo, "um triângulo reto", ou "a soma", ou "o nome da regra") (p. 243).

Mager (1962) dá algumas orientações práticas para definir objetivos:

1. Uma afirmação de objetivos instrucionais é uma coleção de palavras ou símbolos que

descrevem um de seus propósitos educacionais.

2.Um objetivo comunicará seu propósito no grau em que você descrever o que o aprendiz estará FAZENDO quando demonstrar que atingiu esse objetivo e como você saberá que ele está fazendo isso.

3.Para descrever o comportamento final (o que o aprendiz estará FAZENDO):

a.Identifique e nomeie o comportamento como um todo.

b.Defina as condições importantes sob as quais o comportamento deve ocorrer (premissas e/ou restrições e limitações).

c.Defina o critério de performance aceitável.

4.Escreva uma afirmação separada para cada objetivo; quanto mais afirmações você tiver, mais chances terá de tornar seu propósito claro.

5.Se você der a cada aprendiz uma cópia de seus objetivos, talvez não precise fazer mais nada (p. 53).

Indo além dos behavioristas, Taba - que tem uma orientação mais cognitiva - apresenta "princípios para orientar a elaboração de objetivos":

1.Uma declaração de objetivos deve descrever tanto o tipo de comportamento esperado quanto o conteúdo ou contexto ao qual esse comportamento se aplica.

2.Os objetivos complexos precisam ser definidos de maneira suficientemente analítica e específica para que não haja dúvidas sobre o tipo de comportamento esperado, ou a que o comportamento se aplica.

3.Os objetivos também devem ser formulados de tal maneira que haja descrições claras entre as experiências de aprendizagem necessárias para alcançar comportamentos diferentes.

4.Os objetivos são de desenvolvimento, representando caminhos a seguir, e não pontos finais. [Observe que Taba se distancia enormemente dos behavioristas nesse ponto.]

5.Os objetivos devem ser realistas e incluir apenas o que pode ser traduzido em conteúdo e experiência em sala de aula.

O escopo dos objetivos deve ser amplo o bastante para abranger todos os tipos de resultados pelos quais a escola [programa] é responsável (Taba, 1962, pp. 200-205).

Ao elaborar seu último ponto, Taba (1962, pp. 211-228) desenvolve uma classificação de objetivos de acordo com os tipos de comportamento.

•Conhecimento (fatos, ideias, conceitos)

•Pensamento reflexivo (interpretação de dados, aplicação de fatos e princípios, raciocínio lógico)

•Valores e atitudes

•Sensibilidades e sentimentos

•Habilidades

Houle (1972, pp. 139-312), ao construir sobre o pensamento de Tyler (1950), como fez Taba, identifica esses atributos de objetivos.

•Um objetivo é essencialmente racional, uma tentativa de impor um padrão lógico a algumas das atividades da vida.

•Um objetivo é prático.

•Os objetivos estão no fim das ações que foram planejadas para levar até eles. Os objetivos são, em geral, pluralistas e exigem o uso do julgamento para trazer equilíbrio em sua realização.

•Os objetivos são hierárquicos.

•Os objetivos são discriminativos.

•Os objetivos mudam durante o processo de aprendizagem.

Houle segue adiante e apresenta orientações para a formulação de objetivos. Os objetivos educacionais podem ser formulados em termos das realizações que o aprendiz deseja obter. Os objetivos educacionais podem ser também formulados em termos dos princípios de ação que têm a propensão de provocar mudanças desejadas no aprendiz. O entendimento e a aceitação dos objetivos educacionais progredirão se eles forem desenvolvidos de forma cooperativa. Um objetivo deve ser definido de maneira clara o suficiente para indicar a todas as mentes racionais exatamente o que se espera. Em várias situações de ensino e aprendizagem, mas principalmente naquelas promovidas por instituições, os objetivos podem ser definidos não apenas em termos de resultados da educação, mas também em função de mudanças nos componentes do desenho que supostamente tornarão esses resultados melhores (objetivos facilitadores) (Houle, 1972, p. 147-149).

Os teóricos que enxergam a aprendizagem como um processo de investigação rejeitam com veemência a ideia de que deveria haver objetivos estabelecidos ou prescritos. Schwab (1971), por exemplo, assume posição inequívoca.

> Há muito, os educadores se acostumaram a perguntar nesse ponto da discussão curricular: "Qual é o objetivo desejado?" A pergunta surge a partir do dogma de que os conteúdos devem

ser desenvolvidos, controlados e avaliados à luz de "objetivos" considerados princípios norteadores. A consideração do caráter prático do conteúdo e da instrução convenceu-me de que esse dogma não se sustenta... Eu não desejo nem espero um resultado ou um conjunto de resultados, mas qualquer um de vários, uma pluralidade. O reconhecimento de vários deriva da consideração não dos resultados possíveis, mas dos materiais tratados: a pluralidade da teoria, suas relações com o assunto que ela busca incluir de várias maneiras, suas relações entre si (p. 540).

Em sua análise de como os adultos se engajam na realidade com projetos de aprendizagem independente, Tough (1979) constatou que os objetivos tendiam a surgir de forma orgânica como parte do processo de investigação, com vários graus de clareza e precisão, e continuavam a mudar, subdividir-se e gerar frutos.

Maslow, com seu conceito de autoatualização como o objetivo definitivo da aprendizagem, também considera a formação de objetivos um processo altamente dinâmico que ocorre por meio da interação do aprendiz com sua experiência.

Como pode ser esperado, essa posição traz algumas implicações para nos ajudar a compreender por que a educação convencional nos Estados Unidos não atinge seus objetivos. Devemos chamar atenção para um ponto aqui - o fato de que a educação faz pouco esforço para ensinar o indivíduo a examinar a realidade de maneira direta e renovada. Em vez disso, ela dá à pessoa um par de óculos pré-fabricados para olhar o mundo em cada aspecto (por exemplo, no que acreditar, do que gostar, com o que concordar, em relação a que sentir culpa). É raro a individualidade de cada pessoa ser valorizada a esse ponto; raras vezes ela é estimulada a ser corajosa o bastante para ver a realidade à sua própria maneira, ou ser iconoclasta ou diferente (Maslow, 1970, p. 223).

Outros teóricos dedicam-se principalmente a desenvolver as habilidades da investigação autodirigida, defendendo que todos os outros objetivos de aprendizagem significativos vêm do processo de atingir esse objetivo (Allender, 1972, pp. 230-238).

Talvez essas diferenças de pontos de vista sobre os objetivos sejam parcialmente reconciliáveis se designarmos os procedimentos mais orientados a comportamentos finais ao treinamento e os procedimentos mais orientados ao processo de investigação à educação, muito semelhante à maneira como estabelecemos os modelos de ensino na Tabela 5-3. Mesmo assim, de acordo com a teoria andragógica, o aprendiz tem menos propensão a resistir, a não ser que ele os escolha como relevantes para suas necessidades autodiagnosticadas. Entre os tratamentos mais úteis ao processo de formulação de objetivos na educação de adultos, estão Brookfield (1986, pp. 209-220); "Hospital Continuing Education Project" (1970, pp. 35-46); Houle (1972, pp. 136-150, 200-212); Ingalls e Arceri (1972, pp. 35-42); e Knowles (1980, pp. 120-126).

DESENHO DE UM PADRÃO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Para os behavioristas, o desenho de programas é essencialmente uma questão de organizar as contingências de reforço, de modo a produzir e manter os comportamentos prescritos. Para os teóricos cognitivos e investigativos, trata-se da questão de ordenar uma sequência de problemas que fluem de acordo com os estágios orgânicos de desenvolvimento, e fornecer recursos adequados para que o aprendiz solucione esses problemas (Bruner, 1966, pp. 71-112; Suchman, 1972, pp. 147-159). Para os psicólogos da terceira força, é uma questão de promover ambientes apoiadores (em geral, na forma de grupos relativamente não estruturados) nos quais os participantes (aprendizes e instrutores juntos) podem ajudar uns aos outros a crescer em rumos determinados (Rogers, 1969).

Os teóricos de educação de adultos vêm construindo modelos nos quais os aspectos de todas essas abordagens possam se encaixar. Os três modelos mais recentes foram elaborados por Knowles, Tough e Houle (em ordem de publicação). O modelo de desenho andragógico envolve a escolha de áreas-problema que foram identificadas pelos aprendizes por meio de procedimentos de autodiagnóstico e seleção de formatos apro priados (atividades individuais, em grupo e de massa) para a aprendizagem, desenhando unidades de aprendizagem experiencial, utilizando os métodos e materiais indicados e organizando-os em sequência de acordo com a prontidão dos aprendizes e de seus princípios estéticos (Ingalls e Arceri, 1972, pp. 43-49; Knowles, 1980, pp. 127-154).

Tough (1979) emprega o conceito de um projeto de aprendizagem que consiste em uma série de episódios relacionados como modelo básico para o desenho de programas. Um programa consiste em um número de projetos simultâneos de aprendizagem individual e em grupo, cada um planejado colaborativamente pelos aprendizes e ajudantes escolhidos, e executado de acordo com a iniciativa dos aprendizes. Os aprendizes podem usar todas as possibilidades de recursos humanos (especialistas, professores, colegas, outros alunos, pessoas da comunidade) e recursos materiais (literatura, equipamentos e software de instrução programada, mídia audiovisual) quase sem se preocupar com a orientação teórica que os sustenta. Até o professor mais didático ou o programa de ensinar mais linear será utilizado de maneira proativa e não reativa por um aprendiz autodirigido.

Houle (1972) desenvolveu um sistema fundamental de desenho educacional que foi descrito no Capítulo 4 e está recapitulado de maneira gráfica na Tabela 5-4.

OPERAÇÃO DO PROGRAMA (CONDUÇÃO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM)

Esse elemento do processo de desenvolvimento do programa ocupase do papel do profissional de DRH como administrador, e as teorias de aprendizagem/ensino têm pouco a dizer sobre esse papel. Nadler e Nadler (1970, pp. 202-231) descrevem as funções associadas a esse papel, e ideias sobre como executá-lo de maneira andragógica são desenvolvidas por Ingalls e Arceri (1972, pp. 54-62) e Knowles (1980, pp. 155-197).

Entendo que o fator crucial na operação do programa é a qualidade dos recursos docentes. Os

recursos atuais da força de trabalho dos professores de atividades da área de DRH contêm pessoas que sabem ensinar da maneira pedagógica tradicional, uma vez que foi assim que elas foram ensinadas ou aprenderam a ensinar. Não se pode confiar de todo em procedimentos de seleção para encontrar bons professores. Você mesmo precisa treiná-los, tanto em treinamentos para a função quanto durante a carreira. Eu diria que o aspecto mais importante de seu papel como administrador de programas é sua função como desenvolvedor das equipes do DRH (ver Knowles, 1980, pp. 159-162).

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Essa é a área de maior controvérsia e tecnologia menos evoluída em toda a educação, em especial na educação e no treinamento de adultos. Hilgard e Bower (1966) afirmam em relação à tecnologia educacional em geral: "Encontraram-se enormes dificuldades para aplicar princípios de aprendizagem derivados de laboratório à melhoria da eficiência em tarefas com objetivos claros e relativamente simples. Podemos deduzir que será ainda mais difícil aplicar princípios de aprendizagem derivados de laboratório para o aumento da aprendizagem eficiente em tarefas com objetivos mais complexos" (p. 542). Essa observação se aplica duplamente à avaliação, cujo propósito principal é aprimorar o ensino e a aprendizagem - e não, como é frequentemente mal compreendida, justificar o que estamos fazendo. Uma implicação da afirmação de Hilgard e Bower é que, mesmo que seja difícil avaliar o treinamento, é duplamente difícil avaliar a educação.

A conceitualização de Donald Kirkpatrick (Craig e Bittel, 1976, pp. 18-1 a 18-27; Kirkpatrick, 1971, pp. 88-103) sobre o processo de avaliação é mais congruente com os princípios andragógicos e a mais prática de todas as formulações vistas até hoje. Ele concebe a avaliação como quatro passos, todos necessários a uma avaliação eficaz do programa.

O primeiro passo é a avaliação da reação, em que se coletam dados sobre a resposta dos participantes a um programa enquanto ele acontece - do que eles mais gostam e menos gostam, e que sentimentos positivos e negativos eles têm. Esses dados podem ser obtidos por meio de formulários de avaliação de final de sessão, entrevistas ou discussões em grupo. É desejável que os dados de feedback de uma sessão sejam levados para o início da sessão seguinte, a fim de possibilitar a negociação de modificações ao programa.

O segundo passo é a avaliação da aprendizagem, que envolve a coleta de dados sobre os princípios, fatos e técnicas que foram adquiridos pelos participantes. Esse passo deve incluir tanto pré-testes quanto pós-testes, de forma a mensurar os ganhos específicos resultantes das experiências de aprendizagem. Os testes de performance são indicados (tais como operar uma máquina, fazer entrevistas, falar, ouvir, ler, escrever etc.) para a aprendizagem de habilidades. Podem ser usados tanto testes padronizados quanto personalizados de recapitulação de informações ou exercícios de resolução de problemas para mensurar o conhecimento. Instrumentos como escalas de atitude, dramatizações ou outras simulações, ou estudos de caso, podem gerar progressos na aprendizagem de atitudes.

O terceiro passo é a avaliação de comportamento e pede dados como os relatórios dos observadores sobre as mudanças reais no que o aprendiz faz após o treinamento em comparação com o que o aprendiz fazia antes. As fontes desses tipos de dados incluem estudos de produtividade ou de tempo e movimento, escalas de observação para serem usadas pelos supervisores, colegas e subordinados; escalas de autoavaliação; diários, entrevistas, questionários; e assim por diante.

O quarto passo é a avaliação dos resultados, para a qual os dados geralmente estão contidos nos relatórios de rotina de uma organização - incluindo os efeitos na rotatividade de funcionários, custos, eficiência, frequência de acidentes ou reclamações trabalhistas, frequência de atrasos ou ausências, rejeições do controle de qualidade e outros.

A principal dificuldade na avaliação, assim como na pesquisa, é o controle suficiente das variáveis para se demonstrar que foi do treinamento a principal responsabilidade pelas mudanças ocorridas. Por esse motivo, Kirkpatrick recomenda o uso de grupos de controle sempre que possível. Os trabalhos mais recentes sobre avaliação de programas tendem a continuar e a aprofundar essa ênfase nos resultados (Brinkerhoff, 1986; Harris e Bell, 1986; Rae, 1986; Swanson e Gradous, 1987).

Todos os teóricos de aprendizagem e ensino reconhecem a importância da avaliação. Os behavioristas sustentam que a avaliação faz parte de seu processo - quando um aprendiz comete um erro no quadro do programa de uma máquina de ensinar, o erro aparece imediatamente e a ação corretiva é tomada, e se um programa não produz o comportamento prescrito, ele é modificado até que isso ocorra. Eles defendem que a avaliação é intrínseca ao processo - não é algo que acontece em uma época diferente da aprendizagem. Em certo grau, a avaliação de reação de Kirkpatrick emprega esse princípio.

Os teóricos cognitivistas enfatizam a importância da habilidade do aprendiz em armazenar e aplicar informações a novos problemas como a chave para a avaliação, que é o que compõe a avaliação da aprendizagem. Os teóricos de campo e psicólogos humanistas enfatizam a transformação da aprendizagem em comportamento tanto em casa quanto em campo (os humanistas, é claro, enfatizam o comportamento de autoatualização), que é o propósito da avaliação de comportamento. Os teóricos organizacionais apontam que, a não ser que seja possível demonstrar resultados desejáveis, a gestão não apoiará o treinamento - que é a essência da avaliação de resultados.

Eu deveria acrescentar uma quinta dimensão - que se origina diretamente da concepção fundamental de educação de adultos como educação continuada: o novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Se cada experiência de aprendizagem tem por objetivo expandir a aprendizagem, como a educação continuada supõe, então cada processo de avaliação deveria incluir provisões para ajudar os aprendizes a reexaminar seus modelos de competências desejadas e reavaliar as discrepâncias entre o modelo e seus níveis recém-desenvolvidos de competências. Assim, a repetição da fase de diagnóstico torna-se parte integral da fase de avaliação.

O que foi dito descreve o que havia de mais moderno na avaliação de programas até recentemente. Porém, por volta de 1977, os principais teóricos e profissionais na área de avaliação de programas começaram a fazer um giro de 180 graus em sua maneira de pensar a avaliação. Durante os 40 anos anteriores, houve ênfase crescente nos métodos quantitativos de avaliação. A norma ditava que, se uma avaliação não viesse acompanhada de números e estatísticas, não era respeitável. No final da década de 1970, os avaliadores começaram a reconsiderar se o que eles estavam aprendendo com suas avaliações quantitativas estava gerando tantas diferenças no que estava acontecendo nos programas. Eles começaram a perceber que há diferença entre métrica e avaliação.

A avaliação, eles registraram na literatura, exige penetrar na mente dos participantes - e dentro dos sistemas sociais nos quais eles estão operando - e descobrir o que está acontecendo em sua maneira de pensar, sentir e fazer. Essa é a avaliação qualitativa. Ela exige a utilização de métodos como a observação participativa, entrevistas aprofundadas, estudos de caso, diários e outras maneiras de obter dados "humanos". Ao obter primei ramente o quadro total dos efeitos da "vida real" de um programa, eles foram capazes de determinar quais dados quantitativos eram necessários para fazer a correlação dos resultados reais com as operações dos programas. Agora, o que há de mais moderno inclui tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, mas os qualitativos vêm primeiro. Os resultados foram surpreendentes. É possível obter informações muito mais úteis a partir dessa combinação. As melhores fontes atuais de informação sobre a nova descoberta são Cronbach (1980), Guba e Lincoln (1981), e Patton (1980, 1981, 1982). Essa reviravolta torna-se ainda mais convincente quando se percebe que todas essas pessoas construíram suas primeiras reputações como líderes do movimento de avaliação quantitativa.

CONTRATOS DE APRENDIZAGEM - UMA MANEIRA DE UNIR TUDO

Sem sombra de dúvida, a ferramenta mais poderosa com a qual já tive contato em mais de meio século de experiência em educação de adultos é a dos contratos de aprendizagem. Ela solucionou mais dos problemas que me perseguiram durante meus primeiros 40 anos do que qualquer outra invenção. Ela soluciona o problema dos vários tipos de formação, educação, experiência, interesses, motivações e habilidades que caracterizam a maior parte dos grupos adultos ao oferecer uma maneira para indivíduos (e subgrupos) personalizarem os próprios planos de aprendizagem. Ela soluciona o problema de imbuir no aprendiz um senso de propriedade sobre os objetivos que ele perseguirá. Ela soluciona o problema de identificar vários recursos de forma que aprendizes distintos possam usar recursos diferentes para aprender as mesmas coisas. Ela soluciona o problema de oferecer a cada aprendiz uma estrutura visível para sistematizar sua aprendizagem. Por fim, ela soluciona o problema de oferecer um procedimento sistemático para envolver o aprendiz de maneira responsável a fim de avaliar os resultados da aprendizagem.

Uso contratos de aprendizagem em todos os meus cursos acadêmicos e nos programas de entrada em instituições educacionais, empresas e nas profissões nas quais atuo como consultor.

Os contratos de aprendizagem estão sendo usados por vários programas de desenvolvimento profissional continuados em medicina, enfermagem, odontologia, engenharia, trabalho social e religioso.

A EVOLUÇÃO DO SIGNIFICADO DO DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Em meu entendimento, o desenvolvimento de recursos humanos é mais que um nome pomposo para o que sempre fizemos. Ele não é apenas um sinônimo para treinamento ou educação preparatória, ou desenvolvimento de gestão, ou até desenvolvimento da mão-de-obra. Se fosse apenas isso, uma ou mais das teorias tradicionais de aprendizagem serviriam.

Começo a entender o desenvolvimento de recursos humanos como algo mais profundo e abrangente do que qualquer um desses conceitos, e espero que este livro estimule outros a aguçar a visão - uma visão que inclui as concepções de McGregor e Likert (e outros) de todas as organizações como empreendimentos humanos em sua essência mais vital. Ela inclui a concepção dos teóricos de sistemas e teóricos de desenvolvimento organizacional de uma organização como um complexo dinâmico de subsistemas de pessoas, processos, equipamentos, materiais e ideias que interagem livremente. Ela inclui a concepção dos teóricos modernos de economia, de que a contribuição do capital humano é um determinante ainda mais importante para o resultado organizacional do que o capital material. Ela também inclui a concepção do físico nuclear de um sistema de energia que é infinitamente amplificável por meio da liberação de energia do que por meio do controle de energia. Ela prevê o papel do desenvolvedor de recursos humanos como talvez mais crucial do que qualquer outro papel para determinar que organizações estarão funcionando daqui a 20 anos e quais estarão extintas.

Enxergo um papel totalmente renovado para o profissional de DRH a partir de quando começamos a conceituar uma organização como um sistema de recursos de aprendizagem. O papel desse profissional torna-se o de gestor desses sistemas - um papel bem distinto daquele desempenhado no passado, como gestor de logística de programas de treinamento aplicados em cursos, workshops, seminários e outras atividades programadas.

Nesse novo papel, eles precisam fazer um conjunto de perguntas bastante diferente das perguntas que eram tradicionalmente feitas. A primeira pergunta a ser feita é: "Quais são todos os recursos em nosso sistema que estão potencialmente disponíveis para o crescimento e o desenvolvimento de pessoas? Uma organização típica apresentará uma lista como a seguinte:

1.Atividades instrucionais programadas

2.Todos os supervisores e gerentes de linha

3.Materiais e mídia, incluindo programas prontos, programas de computador e outros

4.Especialistas em conteúdo (que frequentemente usam seus conhecimentos especializados para

o trabalho, mas não para a educação)

5.Outros indivíduos com recursos especiais, incluindo funcionários aposentados

6.Recursos da comunidade, incluindo instituições educacionais e provedores comerciais

7.Associações profissionais

A segunda pergunta que os profissionais de DRH devem fazer é: "Como podemos usar os recursos de maneira mais eficaz, visando o desenvolvimento sistemático e contínuo de nossas pessoas?" Algumas das respostas que eles podem fornecer são as seguintes:

1.As atividades instrucionais programadas podem ser redesenhadas para ser mais congruentes com os princípios da aprendizagem de adultos. As pessoas que conduzem os programas poderiam receber treinamento especial para aprender a tratar os aprendizes como adultos.

2.Os supervisores e gerentes de linha podem ser expostos à ideia de que seu papel não é apenas supervisionar o trabalho de seus subordinados, mas também desenvolvê-lo. Blocos de tempo substanciais devem ser incluídos nos programas de treinamento de supervisores e de desenvolvimento de gestão que lidem com os princípios de aprendizagem de adultos e as habilidades de facilitar a aprendizagem. Os profissionais de DRH e seus funcionários podem ficar à disposição dos supervisores como consultores para ajudá-los a desempenhar seu papel de facilitar a aprendizagem.

3.Os materiais e a mídia podem ser selecionados de acordo com sua congruência à teoria de aprendizagem adequada às situações em que elas serão usadas. Elas podem estar mais disponíveis a todas as pessoas no sistema do que estão agora.

4.Informações sobre os outros recursos - especialistas em conteúdo, outros indivíduos, recursos da comunidade e associações profissionais - podem ser reunidas e armazenadas em um banco de dados, que serve como uma central de informações ou uma agência educacional (ver Heifernan, Macy, e Vickers, 1976).

5.Contratos de aprendizagem - desenvolvidos como parte integral do processo de supervisão - podem oferecer os meios para ajudar as pessoas a usar todos esses recursos em um programa sistemático de auto desenvolvimento contínuo.

Com a evolução dos recursos de aprendizagem, os profissionais de DRH devem irradiar confiança profissional crescente. Não basta apenas ser um bom especialista em aprendizagem, um bom administrador e um bom consultor. Eles precisam saber mais do que os especialistas em aprendizagem, administradores e consultores. Eles precisam saber uma nova teoria de desenvolvimento de recursos humanos e reunir um novo conjunto de habilidades para aplicar essa teoria a seus sistemas. Quão mais gratificante será este papel!

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

6.1 Discuta as implicações de se lidar primeiro com o processo de aprendizagem e depois com o conteúdo, em vez de lidar primeiro com o conteúdo e depois com o processo de aprendizagem.

6.2 Faça o relato de uma experiência pessoal em que o clima não era propício à aprendizagem. Mencione ideias do capítulo que estão relacionadas com a situação.

6.3 Por que a ideia de objetivos de programa/de aprendizagem é tão controversa?

6.4 Discuta o propósito e o processo da avaliação de programas e, a seguir, faça comentários sobre a principal evidência que você acredita que (1) satisfaria o aprendiz, (2) o facilitador e (3) a instituição que dá apoio financeiro ao programa.

PARTE 2

Avanços na Aprendizagem de Adultos

Perspectivas Contemporâneas sobre a Aprendizagem Eficaz de Adultos

CAPÍTULO 7
A Andragogia na Prática

A Expansão da Utilidade do Modelo Andragógico

HISTORIA DAS HIPÓTESES ANDRAGOGICAS

Dependendo da referência consultada, vários escritores apresentam a andragogia de formas diversas. Desse modo, em geral tem sido difícil determinar não apenas o número, mas também o conteúdo das principais hipóteses da andragogia. Essa dificuldade surge do fato de o número de princípios andragógicos ter crescido de quatro para seis com o passar dos anos, conforme o aperfeiçoamento das ideias de Knowles (1989). Além disso, muitos escritores ainda preferem usar Knowles (1980) como fonte principal de suas hipóteses andragógicas, apesar de tê-las atualizado apenas duas vezes. O acréscimo de hipóteses e a discrepância no número referido na literatura têm causado confusão.

A Tabela 7-1 demonstra os seis princípios (ou hipóteses) do modelo atual, assim como aqueles mencionados nos trabalhos anteriores de Knowles. Conforme a tabela indica, a andragogia foi apresentada inicialmente com quatro hipóteses, de números 2-5 (Knowles, 1980, 1978, 1975). Essas quatro primeiras hipóteses são similares às quatro hipóteses de Lindeman sobre a educação de adultos, apesar de não haver provas de que Knowles obteve sua formulação inicial de andragogia diretamente de Lindeman (Knowles, Holton e Swanson, 1998; Stewart, 1987). A hipótese número 6, motivação para aprender, foi acrescentada em 1984 (Knowles, 1984a), enquanto a hipótese número 1, necessidade de saber, foi acrescentada mais recentemente (Knowles, 1990, 1989, 1987). Assim, hoje há seis hipóteses ou princípios fundamentais da andragogia (Knowles, Holton e Swanson, 1998).

Tabela

Alterações nos princípios andragógicos fundamentais

	The Adult Learner* 5th. ed. (Knowles, Holton & Swanson, 1998)	The Adult Learner 4th. ed. (Knowles, 1990)	Making of an Adult Educator (Knowles, 1989)	Adult Learner 3rd. ed. (Knowles, 1984)	Andragogy in Action (Knowles, 1984)	Modern Practice of Adult Education 2nd. ed. (Knowles, 1980)	Adult Learner 2nd. ed. (Knowles, 1978)
Necessidade de Saber	S	S	S	S			
Autoconceito do Aprendiz (autodireção)	S	S	S	S	S	S	S
Experiência do Aprendiz	S	S	S	S	S	S	S
Prontidão do Aprendiz (tarefas cotidianas)	S	S	S	S	S	S	S
Orientação à Aprendizagem (foco em problemas)	S	S	S	S	S	S	S
Motivação para Aprender (interna)	S	S	S		S		

**The Adult Learner* é o título da edição americana deste livro.

UMA ESTRUTURA INDIVÍDUO-TRANSACIONAL

Uma das críticas mais severas à andragogia vem dos teóricos com perspectiva filosófica crítica. Grace (1996), por exemplo, critica a andragogia por seu foco apenas no indivíduo e por não funcionar a partir de uma programação social crítica ou debater a relação da educação de adultos para a sociedade. Cross (1981) concluiu que "ainda é necessário provarse se a andragogia pode ser a base para uma teoria de educação de adulto unificadora" (p. 227). Outros insistem que a teoria de aprendizagem de adulto vá além do procedimento de ensino/aprendizagem para abranger alguns elementos dos resultados desejados. O mais importante disso inclui a transformação de perspectiva (Mezirow, 1991) e um paradigma crítico de autodireção de aprendizagem (Brookfield, 1984b, 1987). Pratt (1993) também critica a andragogia por não adotar um paradigma crítico da aprendizagem de adultos. Ele conclui: "Claramente, a andragogia está saturada dos ideais de individualismo e democracia empresarial. A mudança da sociedade pode resultar da mudança individual, mas esse não é o objetivo principal da andragogia" (p. 21).

Os críticos da andragogia estão corretos ao dizer que ela não abrange explícita e exclusivamente os resultados como a mudança social e a teoria crítica, mas eles estão errados ao achar que deveria. Knowles (1989, 1990) e outros (Darkenwald e Merriam, 1982; Grace, 1996; Merriam e Brockett, 1997) identificam claramente a andragogia como arraigada à filosofia humanística e pragmática. A perspectiva humanística, refletida pela influência de Maslow e Rogers (Knowles, 1989), preocupa-se principalmente com a autorrealização do indivíduo. A filosofia pragmática, refletida na influência de Dewey e Lindeman sobre Knowles, valorizou o conhecimento adquirido por meio da experiência em contraposição ao ganho pela autoridade formal (Merriam e Brockett, 1997).

É fácil perceber, por suas raízes filosóficas, que a andragogia é um modelo indivíduo-transacional de aprendizagem de adultos (Brookfield, 1986). As filosofias do pragmatismo, do behaviorismo, do hu manismo e do construtivismo focam suas hipóteses principalmente em duas dimensões: o aprendiz e o processo de aprendizagem. A teoria crítica, porém, preocupa-se muito mais com os resultados da aprendizagem - especificamente com a mudança social (Merriam e Brockett, 1997). Knowles (1990) implicitamente reconheceu essa tensão quando descreveu os debates filosóficos entre 1926 e 1948 como "um lado defendendo que seu objetivo [para a educação de adultos] deva ser o aperfeiçoamento do indivíduo, e o outro que deve ser o aperfeiçoamento da sociedade" (p. 44).

Como dito anteriormente, acreditamos que Knowles nunca pretendeu que a andragogia se tornasse uma teoria sobre o tema educação de adultos, de acordo com a definição dos teóricos críticos, ou mesmo qualquer uma de suas ramificações. As tentativas de embutir os objetivos e propostas específicos de qualquer ramificação ao modelo andragógico de aprendizagem de adultos são conceitual e filosoficamente falhas. A aprendizagem de adultos ocorre em diversos cenários, por motivos diversos. A andragogia é um modelo transacional de aprendizagem de adultos desenvolvida para transcender as aplicações e situações específicas. A educação de adultos é apenas um campo de aplicação em que há a aprendizagem de adultos. Outros poderiam

incluir o desenvolvimento organizacional de recursos humanos, a educação secundária ou qualquer outro campo em que exista a aprendizagem de adultos.

Além disso, a educação de adultos é uma disciplina bastante diversificada, com poucas concordâncias em relação à sua definição. Por exemplo, muitas definições de educação de adultos incorporariam o desenvolvimento de recursos humanos como uma ramificação, mas poucas definições da área de DRH a denominam como tal. Cada ramificação relacionada à aprendizagem de adultos tem as próprias bases filosóficas no que concerne ao papel da educação na sociedade e aos resultados esperados das atividades educacionais para adultos (Darkenwald e Merriam, 1982; Merriam e Brockett, 1997). Por exemplo, a teoria crítica da área de DRH é apenas uma das várias estruturas teóricas. Infelizmente, a andragogia tem sido criticada principalmente à lente da filosofia crítica, que é apenas uma ramificação interessada em um tipo específico de aprendizagem de adultos.

As discussões sobre os fins e propósitos de eventos de aprendizagem de adultos são importantes e vitais, mas devem ser separados das discussões sobre modelos de processo de aprendizagem de adultos. Há problemas reais que cada área da educação de adultos deve discutir e levar em consideração cuidadosamente. Nossa tese é que esses problemas não são, e nunca pretenderam ser, parte da andragogia. Portanto, por exemplo, os estudiosos podem discutir se a área de DRH organizacional deve ser abordada de acordo com a teoria crítica ou a partir da perspectiva da performance - mas isso não é uma discussão sobre a andragogia. Em nossa opinião, essas críticas são mais relevantes ao motivo pelo qual se conduzem eventos e programas de aprendizagem de adultos (ou seja, seus resultados esperados) do que ao como acontece o processo de aprendizagem de adultos, que é a preocupação mais central da andragogia. A andragogia pode não ser a teoria definitiva de qualquer ramificação da educação de adultos.

É importante perceber que a andragogia também não proíbe a combinação com outras teorias que se refiram aos objetivos e propostas. Sabemos que a andragogia pode ser relacionada a vários conjuntos diferentes de objetivos e propostas, cada qual podendo afetar o processo de aprendizagem de forma distinta. Portanto, por exemplo, alguém poderia ligar-se à aprendizagem de adultos pela proposta de mudança social (teoria crítica) e adotar uma abordagem andragógica para a aprendizagem de adultos. Da mesma forma, alguém poderia ligar-se à aprendizagem de adultos para o aperfeiçoamento de performance em uma organização (teoria da performance e capital humano) e usar uma abordagem andragógica.

Como a teoria crítica se tornou o paradigma predominante entre os pesquisadores de educação de adultos, as críticas anteriores à andragogia mostram os elementos ausentes que impedem que ela seja uma teoria definitiva do tema da educação de adultos (Davenport e Davenport, 1985; Grace, 1996; Hartree, 1984), mas não da aprendizagem de adultos. Merriam e Brockett (1997) observam que "a educação de adultos pode ser diferenciada da aprendizagem de adultos e, de fato, é importante fazer a distinção quando se tenta chegar a uma compreensão abrangente da educação de adultos" (p. 5). Knowles pode ter causado essa confusão com as afirmações em seus trabalhos anteriores sobre o fato de a andragogia poder oferecer uma teoria

unificadora para a educação de adultos ou para toda a educação (Knowles, 1973, 1978) - uma posição que ele suavizou desde então (Knowles, 1989).

UMA VISÃO DINÂMICA DA ANDRAGOGIA

O fato de a andragogia não lidar com todos os objetivos e propósitos possíveis da aprendizagem não é uma fraqueza, mas sim uma força, já que pode transcender os campos de aplicação. Ironicamente, ao se focar a andragogia mais estreitamente em seu propósito original, ela pode se tornar mais forte e mais versátil, embora incompleta como uma descrição total de aprendizagem de adultos em todas as situações. Reconhecemos que os teóricos críticos provavelmente discordariam porque têm uma visão de mundo particular, que enfatiza a educação de adultos com um propósito específico. Como Podeschi (1987) nos mostra, a discussão sobre a andragogia tem sido confundida por visões filosóficas conflitantes sobre a educação de adultos. Infelizmente, a andragogia não tem sido tão duramente criticada e pesquisada por outras perspectivas filosóficas, uma vez que poderia muito bem ser apropriada quando vista sob outras lentes filosóficas.

Há outras teorias que também são neutras com relação aos objetivos e propósitos. Considere, por exemplo, a teoria de Kurt Lewin sobre a mudança de três estágios (descongelamento-transição-recongelamento), que há muito serve como alicerce para a organização da teoria do desenvolvimento. Sua teoria também não discute os fins e meios para qualquer tipo específico de mudança, mas tem por foco simplesmente o processo de mudança. Poderíamos criticar a teoria de Lewin, pois ele não abrange os objetivos de reestruturação ou das estruturas corporativas igualitárias, por exemplo, mas isso seria violar os limites dessa teoria. Como Dubin (1969) observa, um componente crítico de qualquer tentativa de construção de uma teoria é definir seus limites. Parece que boa parte da crítica à andragogia surge da tentativa de torná-la algo maior do que ela pretende ser, principalmente dentro da comunidade acadêmica sobre a educação de adultos. Esses esforços violam os limites da teoria e resultam em confusão e frustração.

O conceito de Knowles (1980) sobre "educação de adultos" era amplo. Sua definição de um educador de adultos: "Alguém que tenha responsabilidade para ajudar os adultos a aprender" (p. 26). Ele também observou que havia pelo menos três significados para a expressão educação de adultos. Um deles era amplo e descrevia o processo de aprendizagem de adultos. Um significado mais técnico, ele sugeria, era a educação de adultos como um conjunto organizado de atividades para atingir um conjunto de objetivos educacionais. Por fim, um terceiro significado era a combinação de ambos em um movimento ou um campo de prática social. Nesses exemplos, ele menciona tudo que hoje poderia ser chamado de educação de adultos, desenvolvimento de recursos humanos, desenvolvimento da comunidade, educação superior, cursos de extensão, educadores de biblioteca, entre outros. Parece claro que ele pretendia que a andragogia fosse aplicável a todos os ambientes de aprendizagem de adultos.

UM SISTEMA INTEGRADO OU HIPÓTESES FLEXÍVEIS?

Em seus primeiros trabalhos, Knowles apresenta a andragogia como um conjunto integrado de hipóteses. Porém, pelas experiências ao longo dos anos, parece que agora o poder da andragogia reside em seu potencial para aplicações mais flexíveis. Como outros observaram (Brookfield, 1986; Feuer e Gerber, 1988; Pratt, 1993), com o passar dos anos, as hipóteses foram vistas por alguns praticantes como uma espécie de receita, sugerindo que todos os educadores de adultos devem facilitar da mesma forma em qualquer situação. Há uma prova clara de que Knowles pretendia que elas fossem vistas como hipóteses flexíveis a serem alteradas de acordo com a situação. Como exemplo, Knowles (1979) afirmou logo no começo:

> Minha intenção, portanto, foi apresentar um conjunto de hipóteses alternativas às que tem sido feitas tradicionalmente por professores de crianças, para que os outros pudessem ter escolha. Eu as via como hipóteses a serem testadas (não presumidas), de modo que, se uma hipótese pedagógica fosse a condição realista em uma dada situação, estratégias pedagógicas seriam apropriadas. Por exemplo, se agora, aos 66 anos, eu fosse aprender um conteúdo completamente desconhecido para mim (por exemplo, a matemática avançada da física nuclear), eu seria um aprendiz totalmente dependente. Eu teria muito pouca experiência para me servir de base, provavelmente teria um grau baixo de preparação para aprender e não sei para que tarefa de desenvolvimento eu estaria preparado. As hipóteses da pedagogia seriam realistas nessa situação, e as estratégias pedagógicas seriam apropriadas.
>
> Contudo, eu gostaria de fazer uma advertência a respeito dessa proposta: um pedagogo ideológico me manteria dependente de um professor, enquanto um verdadeiro andragogo faria todo o possível para me oferecer o conteúdo de base necessário e, a seguir, me estimularia a tomar iniciativa cada vez maior no processo de investigação mais profundo (pp. 52-53).

Knowles (1984b) reiterou esse ponto na conclusão de seu livro de registro ao analisar 36 aplicações à andragogia. Ele observou que passou duas décadas estudando a andragogia e havia chegado a certas conclusões. Entre elas, estavam:

1.O modelo andragógico é um sistema de elementos que pode ser adotado ou adaptado por completo ou em parte. Não se trata de uma ideologia que deve ser aplicada totalmente e sem modificações. Na verdade, uma característica essencial da andragogia é sua flexibilidade.

2.O ponto de partida apropriado e as estratégias para a aplicação do modelo andragógico dependem da situação (p. 418).

Mais recentemente, Knowles (1989) afirmou em sua autobiografia:

> Portanto, aceito (e honro) a crítica de que eu seja um eclético filosófico ou situacionista que aplica suas crenças filosóficas diferentemente a situações diversas. Eu me vejo como um ser livre de qualquer dogma ideológico e, por isso, não me encaixo à perfeição em qualquer das categorias em que os filósofos querem rotular as pessoas (p. 112).

Posteriormente, ele afirma que "o que isso significa na prática é que os educadores agora têm a responsabilidade de testar qual das hipóteses é realista em dada situação" (Knowles, 1990, p. 64).

Parece claro que Knowles sempre soube, e então confirmou por meio da prática: que a andragogia poderia ser utilizada de muitas formas diferentes e deveria ser adaptada para se adequar às situações individuais. Infelizmente, Knowles nunca ofereceu uma estrutura sistemática de fatores que deveriam ser considerados na determinação de quais hipóteses são realistas para se adaptar a andragogia à situação. Como resultado, as hipóteses andragógicas sobre adultos têm sido criticadas por, aparentemente, dizer que se encaixam a todas as situações ou pessoas (Davenport, 1987; Davenport e Davenport, 1985; Day e Baskett, 1982; Elias, 1979; Hartree, 1984; Tennant, 1986). Apesar de uma leitura mais cuidadosa dos escritos de Knowles mostrar que ele não acreditava nisso, a andragogia está, todavia, aberta a essa crítica por não abordar explicitamente tais diferenças. Devido à incerteza conceitual, Merriam e Caffarella (1999) chegam a dizer que a "andragogia agora parece ser específica a situações e não exclusiva para adultos" (p. 20).

Vários pesquisadores ofereceram modelos de contingência alternativos em uma tentativa de abranger as variações das situações de aprendizagem de adultos. Por exemplo, Pratt (1988) propôs um modelo útil de como a situação de vida de um adulto afeta não apenas a prontidão da pessoa para aprender, mas também sua prontidão para o tipo de experiência de aprendizagem andragógica. Ele reconheceu que a maioria das experiências de aprendizagem é altamente situacional, e que o aprendiz pode demonstrar comportamentos muito diferentes em situações de aprendizagem diferentes. Por exemplo, é totalmente provável que um aprendiz possa ser extremamente confiante e autodirigível em um campo de aprendizagem, mas muito dependente e inseguro em outro. Pratt operacionalizou isso ao identificar duas dimensões centrais dentro das quais adultos variam em cada situação de aprendizagem: direção e apoio. O modelo Characteristics of Adult Learners - CAL (Características de Aprendizes Adultos), (1981), também reunia uma série de características individuais, além de algumas características situacionais. Pratt (1998) discute cinco perspectivas diferentes de ensino baseadas em um estudo internacional com 253 professores de adultos. Grow (1991) também ofereceu uma estrutura de contingência de aprendizagem autodirigida.

Estes e outros atacavam o mesmo problema: a necessidade de uma estrutura de contingência que evite uma abordagem "tamanho único" e ofereça um guia com maior clareza para educadores de adultos. Parece claro que essa é uma das áreas mais fracas da andragogia, apesar de alunos experientes a terem modificado conforme necessário. Parece haver necessidade de se esclarecer ainda mais o conceito de andragogia, levando-se em conta mais explicitamente os fatores-chave que afetam a aplicação de princípios andragógicos. Um modelo andragógico de prática completo deve direcionar seus usuários a fatores-chave que afetam seu uso na prática.

O MODELO DA ANDRAGOGIA NA PRÁTICA

A andragogia na prática, estrutura descrita na Figura 7-1, é apresentada como uma estrutura conceitual aperfeiçoada para uma aplicação mais sistemática da andragogia em domínios múltiplos da prática de aprendizagem de adultos. As três dimensões da andragogia na prática, mostradas como anéis na figura, são (1) objetivos e propósitos para a aprendizagem, (2) diferenças individuais e situacionais, e (3) andragogia: princípios fundamentais da aprendizagem de adultos. Essa abordagem integra conceitualmente as influências adicionais com os princípios fundamentais de aprendizagem de adultos. Os três anéis do modelo interagem, permitindo que o modelo ofereça um processo tridimensional de compreensão de situações para a aprendizagem de adultos. O resultado é um modelo que reconhece a falta de homogeneidade entre aprendizes e situações de aprendizagem, e ilustra que o procedimento de aprendizagem é uma atividade multifacetada. Esta abordagem é completamente consistente com a maior parte da literatura de desenvolvimento de programas de educação de adultos que de alguma maneira incorpora análises contextuais como um passo no desenvolvimento de programas (por exemplo, Boon, 1985; Houle, 1972; Knox, 1986). As seções seguintes descrevem cada uma das três dimensões do modelo.

Objetivos e Propósitos para a Aprendizagem

Os objetivos e propósitos para a aprendizagem, o anel exterior do modelo, são descritos como resultados de desenvolvimento. Os objetivos e as propostas para a aprendizagem de adultos servem para dar forma e moldar a experiência de aprendizagem. Nesse modelo, os objetivos dos eventos para a aprendizagem de adultos podem se encaixar em três categorias gerais: crescimento individual, institucional ou social. Knowles (1970, 1980) usou essas três categorias para descrever as missões da educação de adultos, apesar de não associá-las diretamente às hipóte ses andragógicas. Beder (1989) também utilizou uma abordagem similar para descrever as propostas de educação de adultos como uma mudança facilitadora na sociedade e apoio e manutenção da boa ordem social (social); promoção da produtividade (institucional); e aperfeiçoamento do crescimento pessoal (individual).

Figura 7-1. O modelo da andragogia na prática (de Knowles, Holton e Swanson, 1998).

Merriam e Brockett (1997) discutem sete tipologias de conceitospropostas (Bryson, 1936; Grattan, 1955; Liveright, 1968; Darkenwald e Merriam, 1982; Apps, 1985; Rachal, 1988; Beder, 1989), usando a tipologia em cinco partes de Bryson (1936) (liberal, ocupacional, relacional, remedial e política) e observou que, desde então, as propostas para a aprendizagem de adultos mudaram pouco. A tipologia de Bryson (1936) também se encaixaria na tipologia de três partes de Knowles, sendo que os tipos liberal, relacional e remedial entrariam na categoria individual, o ocupacional na categoria institucional e o político na categoria social. Assim, a tipologia em três partes de Knowles pode também ser vista como abrangendo todas as categorias encontradas em outras tipologias principais de propostas para a aprendizagem de adultos.

O fato de muitos pesquisadores tentarem criar tipologias para o resultado da aprendizagem de adultos reforça nossa posição de que os objetivos e propósitos são conceitualmente separados das hipóteses andragógicas centrais. Como pôde ser visto em discussão prévia sobre as críticas do modelo andragógico, é fácil tentar imbuir os princípios fundamentais com dimensões baseadas em valores ou filosóficas dos objetivos e dos propósitos. A andragogia tem sido, quase sempre, considerada deficiente quando examinada sob essa perspectiva. Ou seja, as tentativas de escolher um modelo transacional de aprendizagem de adultos e aumentá-lo falharam.

Não estamos sugerindo que os objetivos e propósitos de um programa de aprendizagem não afetem a transação de aprendizagem. Pelo contrário, é de vital importância que sejam analisados em conjunto com os princípios fundamentais, pois podem influenciar como esses princípios se adaptam a uma dada situação. Não é realista imaginar que os princípios fundamentais da andragogia sempre serão igualmente adequados em programas oferecidos com objetivos e propósitos diferentes. Porém, mantê-los conceitualmente distintos e analisá-los separadamente permite à andragogia acomodar perspectivas múltiplas em resultados de aprendizagem. Além disso, apenas então, as interações entre objetivos, filosofias e contextos com a transação de aprendizagem de adultos podem ser completamente identificadas e corretamente definidas.

É por esse motivo que Knowles (1984b, 1990) falou extensivamente sobre a adaptação do uso da andragogia para se adequar às propostas do evento de aprendizagem. Considere, por exemplo, os programas de alfabetização de adultos. Tais programas podem ser dirigidos por um centro de educação de adultos para ajudar os indivíduos a melhorar suas habilidades de vida (objetivo individual); por uma empresa para aperfeiçoar a performance na função e na organização (objetivo institucional); ou por alguma entidade que busca ajudar um grupo de cidadãos desamparados a melhorar sua posição socioeconômica (objetivo social). Apesar de os objetivos se diferenciarem em cada uma das situações, o programa real de aprendizagem e os resultados de aprendizagem imediatos (por exemplo, uma melhor alfabetização) podem ser parecidos ou até mesmo idênticos. Portanto, a andragogia é igualmente aplicável a cada um desses cenários, pois se concentra na transação de aprendizagem, ao contrário do objetivo geral para qual o programa é oferecido.

Contudo, o objetivo também provavelmente afetará o processo de aprendizagem. Por exemplo, quando oferecida com objetivo de promover melhorias sociais, uma ênfase ainda

maior deve ser dada ao desenvolvimento da autodireção entre os aprendizes. Quando for para o aperfeiçoamento de performance relacionado ao trabalho, a ênfase pode ser dada no que concerne ao conteúdo de situações de trabalho. Porém, essas alterações não são resultado direto da aplicação do modelo andragógico, mas sim do contexto em que a andragogia é utilizada. Isso ilustra a força da andragogia: trata-se de um conjunto de princípios fundamentais para a aprendizagem de adultos que pode ser aplicado em toda situação de aprendizagem de adultos.

Crescimento individual A visão tradicional entre os estudiosos e praticantes da aprendizagem de adultos é pensar exclusivamente no crescimento individual. Entre os pesquisadores representativos nesse grupo, estão alguns dos mencionados anteriormente, como Mezirow (1991) e Brookfield (1987, 1984a). Outros defendem uma abordagem de desenvolvimento individual para os programas de aprendizagem de adultos no local de trabalho (Bierema, 1996; Dirkx, 1996). À primeira vista, a andragogia parece se encaixar melhor com os objetivos individuais de desenvolvimento devido ao foco no aprendiz.

Crescimento institucional A aprendizagem de adultos é igualmente poderosa no desenvolvimento de melhores instituições e melhores indivíduos. A área de DRH, por exemplo, considera a performance organizacional um de seus objetivos centrais (Brethower e Smalley, 1998; Swanson e Arnold, 1996), o que a andragogia também não adota explicitamente. Do ponto de vista do desenvolvimento de recursos humanos, o objetivo mais importante das atividades de aprendizagem é aperfeiçoar a instituição que promove a atividade de aprendizagem. Assim, o controle dos objetivos e dos propósitos é dividido entre a organização e o indivíduo. A trasnsação da aprendizagem de adultos na área de DRH ainda se adapta bem na estrutura andragógica, apesar de os objetivos diferentes exigirem que ajustes sejam feitos na aplicação de hipóteses andragógicas.

Crescimento social Os objetivos e propósitos sociais que podem ser associados à experiência de aprendizagem podem ser ilustrados por meio do trabalho de Freire (1970). Esse educador brasileiro via os objetivos e propósitos da educação de adultos como uma transformação social e afirmava que a educação é um processo criador de consciência. Desse ponto de vista, o objetivo da educação é auxiliar os participantes a colocar o conhecimento em prática e o resultado da educação é a transformação social. Freire acreditava na habilidade do ser humano de recriar um mundo social e estabelecer uma sociedade dinâmica; acreditava também que o objetivo mais importante da educação é ajudar as pessoas a colocar o conhecimento em ação. Assim, de acordo com Freire, agir dessa maneira permitiria que as pessoas mudassem o mundo - e o humanizassem. Freire está claramente preocupado com a criação de um mundo melhor e o desenvolvimento e a liberação das pessoas. Como tal, os objetivos e as propostas contidas nesse contexto de aprendizagem são orientados tanto ao aperfeiçoamento social quanto ao individual. Novamente, porém, os processos reais de transações de adultos se encaixam à estrutura andragógica, apesar de fazê-lo com alguns ajustes.

Essa perspectiva reconhece que a aprendizagem ocorre por várias razões, tem resultados que ultrapassam o nível individual e, frequentemente, é apoiada por ou está embutida em contextos

organizacionais ou sociais (Boone, 1985; Brookfield, 1986; Knowles, 1980). A andragogia é uma estrutura de aprendizagem individual, mas pode decorrer do objetivo de crescimento individual, institucional ou social.

Diferenças Individuais e Situacionais

As diferenças individuais e situacionais, o anel intermediário do modelo da andragogia na prática, são descritas como variáveis. Continuamos a aprender mais sobre as diferenças que causam impacto na aprendizagem de adultos e que agem como filtros que moldam a prática da andragogia. Essas variáveis estão agrupadas em categorias de diferenças de tema, diferenças situacionais e diferenças individuais do aprendiz.

Diferença de tema Temas diferentes podem exigir estratégias de aprendizagem diferentes. Por exemplo, os indivíduos podem ser menos propensos a aprender assuntos de complexidade técnica de modo autodirigível. Ou, como Knowles afirmou na citação anterior, a introdução de um conteúdo desconhecido ao aprendiz exigirá uma estratégia diferente de ensino/aprendizagem. Basicamente, nem todos os assuntos podem ser ensinados ou aprendidos da mesma forma.

Diferenças situacionais A categoria dos efeitos situacionais apreende quaisquer fatores singulares que possam surgir em uma situação específica de aprendizagem e incorpora diversos conjuntos de influência. No nível micro, diferentes situações locais podem ditar diferentes estratégias de ensino/aprendizagem. Por exemplo, aprendizes em lugares remotos podem ser forçados a ser mais autodirigidos, ou talvez menos. Ou, a aprendizagem em grandes grupos pode significar que as atividades de aprendizagem sejam menos customizadas para as circunstâncias de vida específicas.

Em um nível mais amplo, esse grupo de fatores liga a andragogia às influências socioculturais, agora aceitas como parte central de cada situação de aprendizagem. Essa é uma área de crítica do passado que parece particularmente apropriada. Jarvis (1987) enxerga toda a aprendizagem de adultos como ocorrendo em um contexto social, por meio de experiências de vida. Nesse modelo, o contexto social pode incluir influências sociais anteriores ao evento de aprendizagem que afetam a experiência de aprendizagem, assim como o ambiente social no qual a aprendizagem real ocorre. Assim, as influências situacionais anteriores ao evento de aprendizagem podem incluir qualquer aspecto, das influências culturais ao histórico de aprendizagem. Da mesma forma, as influências situacionais durante a aprendizagem podem incluir toda a gama de fatores sociais, culturais e situacionais específicos que podem modificar a transição de aprendizagem.

Diferenças individuais Na última década, houve uma onda de interesse na associação da literatura sobre educação de adultos com a psicologia para avançar a compreensão de como as diferenças individuais afetam a aprendizagem de adultos. Tennant (1997) analisa as teorias psicológicas sob uma perspectiva da aprendizagem de adultos e defende a psicologia como uma disciplina de base da educação de adultos. É interessante notar que um grupo de psicólogos educacionais tem defendido recentemente a construção de uma ponte entre a psicologia

educacional e a aprendizagem de adultos, criando uma nova ramificação da psicologia da educação de adultos (Smith e Pourchot, 1998).

Essa talvez seja a área na qual nossa compreensão da aprendizagem de adultos mais tem crescido desde que Knowles apresentou a andragogia pela primeira vez. Vários pesquisadores têm apresentado teorias sobre numerosas diferenças individuais que afetam o processo de aprendizagem (por exemplo, Dirkx e Prenger, 1997; Kidd, 1978; Merriam e Cafferella, 1999). Esse aumento de ênfase na conexão da aprendizagem de adultos e a pesquisa psicológica indicam aumento no foco em como as diferenças individuais afetam a aprendizagem de adultos. Sob essa perspectiva, não há motivo para esperar que todos os adultos se comportem da mesma forma, mas sim que nossa compreensão das diferenças individuais ajude a moldar e adaptar a abordagem andragógica para adequá-la à singularidade dos aprendizes. É um tanto irônico que a andragogia tenha surgido primeiramente como uma tentativa de focar na singularidade entre adultos e outros aprendizes. Agora, sabemos que a andragogia deve ser mais personalizada para se adequar à singularidade entre os adultos.

Delinear todas as diferenças individuais que possam afetar a aprendizagem está além do escopo deste capítulo. Porém, Jonassen e Grabowski (1993) apresentam uma tipologia de diferenças individuais que afetam a aprendizagem que incorpora três amplas categorias de diferenças individuais: cognitiva (inclui habilidades, controles e estilos cognitivos), personalidade e conhecimento prévio. A Tabela 7-2 mostra a lista de diferenças individuais que podem impactar a aprendizagem.

Apesar de ainda haver muita incerteza na pesquisa, o ponto central é claro - os indivíduos variam em abordagens, estratégias e preferências durante suas atividades de aprendizagem. Poucos profissionais da aprendizagem discordariam. De certa maneira, simplesmente estar sensível a essas diferenças deve melhorar de forma significativa a aprendizagem. Melhor ainda, quanto mais se compreende sobre a natureza exata das diferenças, mais específicos os teóricos da aprendizagem podem ser sobre a natureza exata das adaptações que devem ser feitas.

Outra área de diferenças individuais em que nossa compreensão está em rápida expansão é o desenvolvimento de adultos. Em geral, as teorias de desenvolvimento de adultos estão divididas em três tipos: altera ções físicas; desenvolvimento cognitivo ou intelectual; personalidade e desenvolvimento do papel do tempo de vida (Merriam e Cafferella, 1999; Tennant, 1995). As contribuições iniciais da teoria de desenvolvimento cognitivo são duplas. Primeiramente, elas ajudam a explicar algumas diferenças no modo de aprendizagem de adultos em diferentes pontos em sua vida. Em segundo lugar, ajudam a explicar o porquê de os princípios fundamentais da aprendizagem serem mostrados de formas diferentes em pontos diferentes da vida. A contribuição principal da teoria de desenvolvimento de life-span é ajudar a explicar quando os adultos estão mais prontos para a aprendizagem e mais precisam dela, e quando eles tendem a estar mais motivados a aprender.

Diferenças individuais do aprendiz (Jonassen & Grabowski, 1993)

Cognitiva

Habilidades Mentais Gerais

• Habilidades hierárquicas (fluída, cristalizada e espacial)

Habilidades Mentais Primárias

• Produtos

• Operações

• Conteúdo

Controles Cognitivos

• Dependência/independência de campo

• Articulação de campo

• Ritmo cognitivo

• Atenção focal

• Amplitude da categoria

• Complexidade/simplicidade cognitiva

• Automatização forte versus fraca

4 Estilos Cognitivos: coleta de informações

• Visual/tátil

• Visualizador/verbalizador

• Nivelamento/aguçamento

5 Estilos Cognitivos: organização de informação

• Serialista/holístico

• Estilo conceitual

6 Estilos de Aprendizagem

• Mapeamento de estilo cognitivo de Hill

• Estilos de aprendizagem de Kolb

• Estilos de aprendizagem de Dunn e Dunn

• Estilos de aprendizagem de Grasha-Reichman

• Estilos de aprendizagem de Gregorc

Personalidade

Personalidade: estilos de atenção e envolvimento

• Ansiedade

• Tolerância a expectativas irrealistas

• Tolerância à ambiguidade

• Tolerância à frustração

Personalidade: estilos de expectativa e incentivo

• Posição de controle

• Introversão/extroversão

• Motivação de realização

• Correr risco versus cautela

Conhecimento prévio

Conhecimento prévio

• Conhecimento prévio e realização

• Conhecimento estrutural

Uma compreensão das diferenças individuais ajuda a andragogia a ser mais eficiente na prática. Os profissionais eficazes da aprendizagem de adultos usam sua compreensão das diferenças individuais para personalizar as experiências de aprendizagem de adultos de várias formas. Primeiramente, eles personalizam a maneira como aplicam esses princípios fundamentais de modo a adaptá-los às habilidades cognitivas e preferências de estilos dos

aprendizes adultos. Em segundo lugar, eles sabem quais dos princípios fundamentais são mais evidentes para um grupo específico de aprendizes. Por exemplo, se os aprendizes não têm controles cognitivos fortes, podem inicialmente não enfatizar a aprendizagem autodirigível. Em terceiro lugar, eles expandem os objetivos das experiências de aprendizagem. Por exemplo, um objetivo pode ser aumentar os controles cognitivos e estilos dos aprendizes para aperfeiçoar uma habilidade de aprendizagem futura. Essa abordagem flexível explica o porquê de a andragogia ser aplicada de tantas formas diferentes (Knowles, 1984b).

A APLICAÇÃO DA ESTRUTURA ANDRAGÓGICA NA PRÁTICA

A estrutura andragógica na prática é uma conceitualização expandida da andragogia, que incorpora as categorias de fatores que influenciarão a aplicação dos princípios andragógicos fundamentais. Usaremos agora um exemplo para ilustrar o uso da estrutura do modelo andragógico na prática.

Como observação geral, temos visto diferenças interessantes no modo como as pessoas aplicam o modelo e, portanto, como o explicam. As pessoas familiarizadas com os seis princípios fundamentais da andragogia tendem a querer começar conceitualmente no meio do modelo, indo de dentro para fora a fim de ajustar os seis princípios às diferenças individuais e situacionais, assim como às diferenças de objetivos e propósitos. Para elas, os dois anéis externos funcionam como "filtros" pelos quais os princípios fundamentais são avaliados para fazer adaptações. Aqueles não familiarizados com os seis princípios parecem preferir iniciar no anel externo e ir em direção ao centro. Para esses indivíduos, faz mais sentido analisar os objetivos e propósitos primeiro, e então as diferenças individuais e situacionais, e, por fim, adaptar sua aplicação aos princípios fundamentais para adequar o contexto total.

Ambas as perspectivas têm seus méritos, dependendo da aplicação. Sugerimos um processo em três partes para analisar os aprendizes adultos com o modelo da andragogia na prática:

1.Os princípios fundamentais da andragogia fornecem base sólida para o planejamento de experiência de aprendizagem de adultos. Sem qualquer outra informação, eles refletem uma abordagem concreta para a aprendizagem efetiva de adultos.

2.As análises devem ser feitas de modo a compreender (a) os aprendizes adultos específicos e suas características individuais, (b) as características do assunto, e (c) as características da situação específica em que a aprendizagem de adultos está sendo utilizada. As adaptações necessárias aos princípios fundamentais devem ser previstas.

3.Os objetivos e os propósitos pelos quais a aprendizagem de adultos ocorre fornecem uma estrutura que molda a experiência de aprendizagem. Eles devem ser claramente identificados e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem de adultos, explicados.

Essa estrutura deve ser utilizada antecipadamente para realizar o que chamamos de análise

andragógica do aprendiz. Como parte da avaliação das necessidades do desenvolvimento do programa, a análise andragógica do aprendiz utiliza o modelo da andragogia na prática para determinar a extensão em que os princípios andragógicos se encaixam à situação específica. A Figura 7-2 é uma tabela criada com esse objetivo. As seis hipóteses centrais estão listadas na coluna esquerda e abrangem as fileiras na matriz. Cada um dos dois anéis externos e os seis grupos de fatores contidos no modelo da andragogia na prática são mostrados nas outras seis colunas. Assim, cada célula da matriz representa o efeito potencial de um dos fatores em uma hipótese central.

Princípio Andragógico	Influência Esperada de:						
		Diferenças Individuais e Situacionais			Objetivos e Propósitos para a Aprendizagem		
	A	Tema	Aprendiz individual	Situacional	Individual	Institucional	Social
1 Os adultos precisam saber por que eles precisam aprender algo antes de aprendê-lo.							
2 A autopercepção dos adultos é altamente dependente de um movimento rumo à autodireção.							
3 As experiências prévias do aprendiz fornecem riqueza de recurso para a aprendizagem.							
4 Os adultos tipicamente se tornam prontos para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.							
5 A orientação de aprendizagem de adultos é centrada na vida; a educação é um processo de desenvolvimento dos níveis de competências para que atinjam seu potencial completo.							
6 A motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa.							

A É aplicável a esses aprendizes?

Figura 7-2. Tabela para análise andragógica do aprendiz.

Por meio da lente andragógica, deve-se primeiramente avaliar até que ponto as hipóteses andragógicas são adequadas aos aprendizes naquele momento e marcar as hipóteses apropriadas na coluna 2. Então, deve-se determinar até que ponto cada um dos seis grupos de fatores impactaria cada uma das seis hipóteses centrais. Esse impacto poderia tornar a hipótese mais ou menos importante ou ausente no grupo de aprendiz e assim por diante. Os desvios e alterações potenciais devem ser observados na célula apropriada da matriz. Quando usado com esse objetivo, é provavelmente melhor começar pelo anel externo e ir em direção ao centro. Por outro lado, se não se tem muita oportunidade para analisar os aprendizes previamente, então pode ser mais apropriado começar o programa tendo os princípios fundamentais como um guia, e fazer os ajustes à medida que os outros elementos do modelo se tornam conhecidos.

Exemplo de Caso 1: Programa de Educação Básica para Adultos

O Exemplo de Caso 1 mostra uma análise andragógica do aprendiz de um caso clássico de educação básica para adultos. Nessa hipótese, os aprendizes são cidadãos desprivilegiados que não possuem níveis básicos de alfabetização para conseguir empregos bem pagos. Eles lutam na vida, mantendo o emprego de um salário mínimo ou próximo a isso devido a seu pouco conhecimento de leitura e matemática. Eles estão matriculados em um programa de alfabetização no local de trabalho para melhorar seus níveis de alfabetização com a esperança de que possam conseguir empregos melhores para melhorar sua vida. O objetivo do programa é, claramente, a melhora de vida do indivíduo, embora o objetivo da agência financiadora seja um objetivo de desenvolvimento comunitário.

A análise andragógica do aprendiz mostra que os aprendizes geralmente se adaptam às hipóteses centrais do modelo andragógico (veja a Figura 7-3). Porém, a hipótese número 2, a autodireção dos aprendizes, é a mais fraca, porque os aprendizes têm um histórico de não ser bem sucedidos em situações similares de aprendizagem e lhes falta autoconfiança em leitura e matemática. Felizmente, eles demonstram sucesso na aprendizagem em outras partes da vida, então existe um potencial para a autodireção, mas precisarão de um grande apoio inicialmente. Sua motivação é alta porque estão presos a empregos de baixos salários e ansiosos para melhorar sua vida; porém, suas experiências prévias com esse tipo de aprendizagem poderiam ser uma barreira significativa para a aprendizagem caso a aprendizagem autodirigida lhes for imposta rápido demais. Contudo, eles são considerados aprendizes altamente pragmáticos; espera-se que a hipótese número 5 (orientação à aprendizagem centrada na vida) seja especialmente importante, pois a aprendizagem terá de ser bastante contextualizada em situações de trabalho e de vida. Assim, os instrutores escolheram não utilizar a aprendizagem do General Education Development - GED (Desenvolvimento Educacional Geral) e usarão em seu lugar técnicas de aprendizagem experenciais baseadas no trabalho para manter a alta motivação.

Princípio Andragógico	Influência Esperada de: Diferenças Individuais e Situacionais				Objetivos e Propósitos para a Aprendizagem		
	A	Tema	Aprendiz individual	Situacional	Individual	Institucional	Social
1 Os adultos precisam saber por que eles precisam aprender algo antes de aprendê-lo.		Alguns temas básicos podem não parecer relevantes às necessidades de vida.			Os participantes precisam aperfeiçoar as habilidades básicas para melhorar seu padrão de vida por meio de melhores empregos.		A alfabetização no local de trabalho é criada para ajudar a reduzir o número de trabalhadores desprivilegiados na comunidade.
2 A autopercepção dos adultos é altamente dependente de um movimento rumo à autodireção.		Tema desconhecido.	Baixa confiança na capacidade de aprendizagem autodirigida; precisará de alto nível de apoio inicialmente.				
3 As experiências prévias do aprendiz fornecem riqueza de recurso para a aprendizagem.		Experiência prévia pode ser uma barreira à aprendizagem porque os aprendizes não obtiveram sucesso na educação tradicional.					
4 Os adultos tipicamente se tornam prontos para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.				A maioria dos participantes, está com dificuldades em encontrar empregos razoavelmente bem pagos devido à sua falta de habilidades básicas.			
5 A orientação de aprendizagem de adultos é centrada na vida; a educação é um processo de desenvolvimento dos níveis de competências para que atinjam seu potencial completo.		Precisará tornar os assuntos básicos altamente relevantes à vida.					
6 A motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa.				Alta motivação para aprender devido a dificuldades econômicas.			

A É aplicável a esses aprendizes?

Figura 7-3. Análise andragógica do aprendiz.

Exemplo de Caso 2: Programa de Desenvolvimento Gerencial

No Exemplo de Caso 2, um governo municipal estruturou um novo programa de desenvolvimento gerencial para ajudar a transformar a organização em um local de trabalho de alta performance. O programa foi desenvolvido com base nas melhores práticas e pensando na liderança de aperfeiçoamento de performance. A Figura 7-4 mostra um formulário de análise andragógica do aprendiz, preenchida para esse cenário.

Uma análise dos aprendizes indica que eles, em geral, se encaixam às hipóteses centrais do modelo andragógico (conferir as marcações na coluna 2). Isso apresenta vários problemas, já que o programa não pode ser conduzido com uma abordagem completamente andragógica (os comentários que se seguem estão anotados na célula apropriada da Figura 7-4). Primeiramente, o objetivo principal do programa é aperfeiçoar a performance organizacional. Assim, os aprendizes não terão tanta escolha sobre o conteúdo da aprendizagem (fator de objetivo). Determinou-se que um esforço considerável terá de ser dedicado a convencer os aprendizes da "necessidade de saber", já que alguns podem não perceber que precisam do programa. Em segundo lugar, a maioria dos aprendizes são gerentes experientes que se consideram razoavelmente competentes em seus trabalhos. Porém, o programa desafiará os modelos mentais de desenvolvimento gerencial dos aprendizes ao apresentar uma nova abordagem de gerenciamento no setor público. Desse modo, a experiência prévia dos aprendizes poderia, na verdade, ser uma bar reira para a aprendizagem (fator de diferença individual). Em seguida, determinou-se que poucos deles haviam praticado a aprendizagem autodirigida sobre problemas gerenciais. Esse fato, juntamente com a não-familiaridade do material, dificultará a aprendizagem autodirigida, pelo menos nos estágios iniciais do programa. Outro empecilho ao programa é que provavelmente haverá pouca recompensa formal, uma vez que os sistemas públicos não permitem aumentos de salário com base na performance ou nas habilidades (fator situacional). Muito da "compensação" será intrínseca e os aprendizes terão de ser convencidos de seu valor. Por fim, o próprio tema moldará a aprendizagem. A abordagem, ao ser ensinada, depende de uma complexa integração de teorias, e seria desconhecida desses gerentes. Assim, algumas partes do programa seriam mais didáticas do que outras (fator de tema).

Princípio andragógico	Influência esperada de						
	Diferenças individuais e situacionais				Objetivos e propósitos para a aprendizagem		
	A	Tema	Aprendiz individual	Situacional	Individual	Institucional	Social
1 Os adultos precisam saber por que eles precisam aprender algo antes de aprendê-lo.	●					Os aprendizes podem não perceber que precisam do programa, então deve-se trabalhar mais arduamente aqui.	
2 A autopercepção dos adultos é altamente dependente de um movimento rumo à autodireção.	●			Poucos praticaram a aprendizagem autodirigida sobre problemas gerenciais.			
3 As experiências prévias do aprendiz fornecem riqueza de recurso para a aprendizagem.	●	Experiências prévias podem ser uma barreira à aprendizagem, já que o novo programa é bastante diferente.					
4 Os adultos tipicamente se tornam prontos para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.	●	Terá de convencer os aprendizes do valor da nova aprendizagem.				A necessidade do programa não é imediatamente aparente em seus empregos diários.	
5 A orientação de aprendizagem de adultos é centrada na vida; a educação é um processo de desenvolvimento dos níveis de competências para que atinjam seu potencial completo.	●	O novo material pode ser complexo e desconhecido; os aprendizes podem se sentir ameaçados.					
6 A motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa.	●			Não há recompensa formal no setor público pela participação, então deverá depender da motivação interna.			

Q É aplicável a esses aprendizes?

Figura 7-4. Formulário preenchido de análise andragógica do aprendiz.

Esse exemplo ilustra como a andragogia se torna mais poderosa ao acomodar explicitamente contingências presentes na maior parte das situações de aprendizagem de adultos. É difícil explicar os mecanismos precisos pelos quais os fatores no anel externo influenciarão a aplicação das hipóteses centrais devido à complexidade em que eles interagem. Porém, a análise andragógica do aprendiz baseada no modelo da andragogia na prática oferece a seus praticantes a construção de uma estrutura dentro da qual se devem considerar os caminhos-chave em que a andragogia terá de se adaptar.

RESUMO

O que oferecemos neste capítulo foi uma conceitualização esclarecida do modelo andragógico de aprendizagem de adultos que traça um paralelo mais próximo com o modo como a andragogia é aplicada na prática e, acreditamos, está mais próxima à intenção original de Knowles. O modelo de andragogia na prática expande a utilidade da andragogia ao (1) separar conceitualmente os objetivos e propósitos da aprendizagem dos princípios andragógicos fundamentais do procedimento de aprendizagem para que as interações e as adaptações possam ser definidas com mais clareza, e (2) aborda explicitamente as diferenças individuais, situacionais e de tema na situação de aprendizagem.

Essa não é uma tentativa de reacender discussões anteriores sobre a andragogia, nem sugerir que ela deva ser o único modelo de aprendizagem de adultos. Pelo contrário, tendemos a concordar com Merriam e Caffarella (1999), que afirmaram: "Vemos a andragogia como um modelo duradouro para a compreensão de certos aspectos da aprendizagem de adultos. Ela não nos dá o panorama completo, nem é uma panacéia para consertar práticas de aprendizagem de adultos. Em vez disso, ela constitui uma parte do rico mosaico da aprendizagem de adultos" (p. 278). Nossa compreensão do trabalho de Knowles sugere que isso está totalmente consistente com suas opiniões. Na medida em que a andragogia é o modelo correto de aprendizagem de adultos em uma dada situação, a estrutura andragógica na prática deve aperfeiçoar sua aplicação.

Como alguns críticos apontam, a andragogia não foi bem testada empiricamente (Grace, 1985; Pratt, 1993). Contudo, a realidade é que nenhuma das teorias - ou modelos - de aprendizagem de adultos mais proeminentes foi bem testada empiricamente (Caffarella, 1993; Clark, 1993; Hiemstra, 1993; Merriam e Caffarella, 1999) e todas, incluindo a andragogia, necessitam de mais pesquisas. O próprio Knowles (1989) reconheceu em sua autobiografia que ele não mais enxergava a andragogia como uma teoria completa: "Prefiro vê-la como um modelo de hipóteses sobre a aprendizagem de adultos ou uma estrutura conceitual que serve como base para as teorias emergentes" (p. 112).

Porém, essas pesquisas não devem fazer perguntas sobre a andragogia que estejam fora da estrutura teórica para a qual ela foi concebida. Assim, oferecemos algumas perspectivas alternativas que devem ajudar a guiar pesquisas futuras. É importante que a andragogia seja avaliada sob perspectivas múltiplas. Pesquisas adicionais são necessárias para definir, de forma mais explícita, como os princípios andragógicos serão afetados à medida que vários fatores vão mudando. Nós o vemos como uma tentativa inicial de esclarecer como a andragogia pode ser uma abordagem mais realista e, portanto, mais útil para a aprendizagem de adultos.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

7.1 Discuta as ideias da aprendizagem de adultos e da educação de adultos e as implicações dessas diferenças.

7.2 Você vê o foco da andragogia em um processo de aprendizagem versus os objetivos e o conteúdo da aprendizagem de adultos como uma força ou uma fraqueza? Discuta sua opinião.

7.3 Discuta a utilidade da figura da andragogia na prática sob a perspectiva de um profissional da área.

7.4 Discuta os exemplos de casos mudando simplesmente duas das influências específicas (duas das células) que pudessem impactar radicalmente a abordagem de aprendizagem a ser aplicada.

CAPÍTULO 8
A Aprendizagem de Adultos no Desenvolvimento de Recursos Humanos

Tanto as disciplinas de DRH como as de Educação de Adultos veem o processo de aprendizagem de adultos como central à sua teoria e prática. Do mesmo modo, os objetivos de DRH e Educação de Adultos diferem, assim como a perspectiva da aprendizagem de adultos. A diferença principal está relacionada ao controle dos objetivos e propósitos para os quais a aprendizagem de adultos é empregada - controle organizacional versus individual. Este capítulo analisa o DRH, o papel da aprendizagem de adultos no DRH e a questão do controle.

OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Em geral, os profissionais de desenvolvimento de recursos humanos estão de acordo em seus objetivos. A maioria entende que o DRH deve focar no aperfeiçoamento das exigências da performance das próprias empresas através do desenvolvimento de sua mão-de-obra (ASTD-USDL, 1990; Knowles, 1990; McLagan, 1989; Swanson, 1995).

Outros acreditam que o DRH deve focar no desenvolvimento individual e na realização pessoal sem utilizar a performance organizacional como medida de valor (Dirkx, 1996). Ainda assim, é o aumento da performance resultante do DRH que justifica sua existência. Independentemente da perspectiva, a questão da contribuição é sempre trazida à tona. Holton (1998) fornece uma taxonomia bastante útil de "resultados de performance" e "motivadores de performance" que abrange o gap entre o que foca primeiramente na empresa e então no indivíduo versus o que foca primeiro no indivíduo e, depois, na empresa. Ele sugere aos profissionais de DRH prestarem atenção tanto nos resultados de performance quanto nos motivadores de performance. Assim, a performance da empresa e os serviços de alta qualidade prestados aos clientes externos podem ser ligados logicamente aos motivadores de performance, como na aprendizagem e no aperfeiçoamento de processo (conferir o Capítulo 17 para uma

explicação mais completa).

Quando praticado dentro de empresas produtivas, o desenvolvimento de recursos humanos deve lutar para a contribuição direta aos objetivos da empresa anfitriã. A empresa anfitriã é um sistema com propósitos específicos que precisa alcançar objetivos de sobrevivência efetivos e eficientes. Como consequência, é de responsabilidade do DRH focar esses objetivos, assim como os objetivos individuais dos funcionários.

O desenvolvimento de recursos humanos pode ser visto como um subsistema que opera dentro de um sistema organizacional mais amplo. Uma empresa é definida como um empreendimento produtivo, com missões e objetivos (Holton, 1997). Além disso, uma empresa é um sistema com entradas, processos, partes e propostas definíveis (Rummler e Brache, 1995). A literatura contemporânea sobre DRH discute de forma consistente a ligação entre DRH e objetivos estratégicos da empresa (ver, por exemplo, Gill, 1995). Para o DRH ser respeitado e útil nas empresas, ele deve se colocar como um parceiro estratégico e atingir o mesmo grau de importância dos principais processos organizacionais tradicionais, como finanças, produção e marketing (Torraco e Swanson, 1995). Para se entender o propósito do subsistema de DRH, os objetivos do sistema mais amplo em que opera devem ser considerados.

Dos poucos recursos que as empresas devem obter e alocar, talvez nenhum seja mais importante para o sucesso da empresa do que os recursos humanos (Edvinsson e Malone, 1997). A despesa mais considerável para uma empresa está relacionada diretamente aos funcionários, incluindo salários, benefícios e DRH (Becker, 1993; Noe et al., 1994). Embora os recursos humanos sejam singulares, uma vez que as pessoas têm sentimentos, fazem planos, sustentam famílias e desenvolvem comunidades, eles são, de certa forma, bastante parecidos com outros recursos: as empresas esperam um retorno sobre o dinheiro investido em seus funcionários (Cascio, 1987). A menos que os funcionários contribuam para a lucratividade e a viabilidade de uma empresa, faria mais sentido econômico fazer algum outro tipo de investimento. Mesmo em empresas sem fins lucrativos, os funcionários devem contribuir de forma significativa com os objetivos organizacionais essenciais à sobrevivência, mesmo que esses objetivos não estejam declarados em dólares de lucro.

O objetivo de rever essa realidade básica da sobrevivência organizacional não é criar uma imagem cruel do ambiente de trabalho em que as pessoas são meras peças de uma máquina mecânica. Há inúmeros exemplos de empresas que alcançam seus objetivos que estão entre as mais avançadas em termos de tratamento e relações com funcionários (Levering e Moskowitz, 1994). Nunca se mostrou que o sucesso organizacional deve estar em conflito direto com a felicidade e o bem-estar do funcionário.

A performance, então, é definida como os resultados do sistema organizacional que valorizam o cliente através de produtividade atribuível à empresa, processo de trabalho, e/ou níveis de contribuição individual. Utilizando essa definição, a performance é o meio pelo qual as empresas medem seus objetivos. A performance pode ser calculada de várias formas: taxa de retorno, tempo de ciclo e qualidade de resultado são alguns exemplos. Além disso, é importante distinguir

entre os níveis de performance. A performance acontece e pode ser medida em níveis organizacionais, processuais e individuais.

Caso o DRH esteja alinhado aos objetivos e às estratégias da empresa, e a performance for o meio primário pelo qual se percebam esses objetivos e estratégias, então segue que o DRH deve se preocupar principalmente com a manutenção e/ou o aperfeiçoamento dos níveis organizacionais, processuais e individuais. Para que o DRH seja uma atividade de acréscimo de valor para a empresa (e não um item de custo que deva ser controlado e minimizado), então os profissionais de DRH devem considerar a performance e como ela permite à empresa atingir seus objetivos.

O DRH E O APERFEIÇOAMENTO DE PERFORMANCE

Como o DRH pode melhorar a performance? Há várias possibilidades em níveis individuais, processuais e organizacionais. A Figura 8-1 é uma matriz de níveis de performance e variáveis que podem auxiliar no diagnóstico dos problemas de performance (Swanson, 1996, p. 52). Dentro de cada célula, são oferecidas perguntas que permitem um diagnóstico de performance, mas cada uma serve também como uma estrutura conceitual para a classificação de intervenções de performance.

Variáveis de performance	Níveis de performance Nível **organizacional**	Nível **processual**	Nível **individual**
Missão/ objetivo	A missão/o objetivo da empresa se enquadra na realidade das forças econômicas, políticas e culturais?	Os objetivos do processo permitem à empresa alcançar as missões/os objetivos organizacionais e individuais?	As missões/ os objetivos profissionais e individuais são congruentes com os da empresa?
Estrutura do sistema	O sistema organizacional fornece a estrutura e as políticas de apoio à performance desejada?	Os processos são criados de forma a funcionar como um sistema?	Os indivíduos encaram os obstáculos que dificultam sua *performance* no trabalho?
Capacidade	A empresa tem liderança, capital e infraestrutura para alcançar suas missões/seus objetivos?	O processo é capaz de desempenhar (quantidade, qualidade e tempo)?	O indivíduo tem capacidade mental, física e emocional para a *performance*?
Motivação	As políticas, a cultura e os sistemas de compensação dão apoio à performance?	O processo fornece as informações e os fatores humanos exigidos para mantê-lo?	O indivíduo quer a *performance* a qualquer custo?
Conhecimento (expertise)	A empresa estabelece e mantém políticas e recursos de seleção e treinamento?	O processo de desenvolvimento de conhecimento cumpre as exigências dos processos de mudança?	O indivíduo tem o conhecimento, as habilidades e a experiência para a *performance*?

Figura 8-1. Matriz de diagnóstico de performance composta por perguntas facilitadoras.

Como um exemplo, as variáveis de missão/objetivo no nível organizacional perguntam se a missão ou os objetivos da empresa estão adequados às várias realidades internas e externas. Se a resposta for negativa, é mais provável que a performance esteja sendo obstruída. Se a missão e os objetivos de uma empresa não se adaptam à realidade de sua cultura e isso resulta em uma

performance aquém da esperada, o DRH poderia tentar sanar esse problema por meio de uma intervenção estruturada de várias formas, dependendo dos resultados da análise detalhada. Um processo poderia ser utilizado para formular a missão e os objetivos que se encaixem na cultura organizacional. Por outro lado, um processo de mudança cultural poderia ser implementado para modificar a cultura da empresa, de modo a se alinhar mais adequadamente à missão e aos objetivos da empresa. Este exemplo e a matriz de diagnóstico de performance mostram que há várias barreiras à performance e, em consequência, diversos desafios e oportunidades para a melhora de performance do DRH.

Quando os líderes de negócios e da indústria falam sobre os altos valores de competências centrais à vida das empresas, eles estão se referindo primeiramente ao conhecimento e à especialização que se encaixam dentro das 15 células na matriz de diagnóstico de performance. Essa aprendizagem também pode ser categorizada como conhecimento público, conhecimento específico da indústria ou conhecimento específico da empresa, indispensáveis à sustentação da performance organizacional (Leonard-Barton, 1995, p. 21).

Perceba que a aprendizagem de adultos desempenha um papel importante na maioria, se não em todas, as células da matriz. Apenas chegar ao ponto de realizar o trabalho em cada célula diagnóstica do sistema organizacional exige muito aprendizado para compreender e operar dentro delas. Por exemplo, para que o DRH mude a cultura, certamente os princípios e as práticas da aprendizagem de adultos terão um papel importante enquanto os funcionários desenvolvem e aprendem as novas normas. A maioria das estratégias de aperfeiçoamento de processo abrange alguma forma de equipe autodirigida para avaliar seus processos de trabalho e aprender meios melhores de desempenhá-los. A construção da capacidade de liderança é um processo de aprendizagem. Em empresas em que a inovação é o motivador central de performance, a aprendizagem se torna central à sobrevivência (Senge, 1990; Watkins e Marsick, 1993). Não é difícil ver que há necessidades potenciais para a aprendizagem de adultos dentro de cada célula da matriz de diagnóstico de performance.

Um papel estratégico importante para o DRH é a construção da capacidade estratégica da empresa - o conhecimento e a especialização exigidos para compreender o cenário atual e desenvolver um cenário racional para o futuro, além de formas de ligá-los (Torraco e Swanson, 1995). A aprendizagem de adultos, sob essa perspectiva, é crucial para manter a performance de um sistema já existente e melhorá-lo. Cada vez mais, é o capital intelectual de uma empresa que leva à manutenção da vantagem competitiva (Edvinsson e Malone, 1997; Stewart, 1997). A aprendizagem de adultos se torna uma estratégia poderosa de aperfeiçoamento organizacional quando inserida em uma estrutura holística de sistema de aperfeiçoamento de performance.

O DRH E A APRENDIZAGEM DE ADULTOS

A questão do controle - organizacional versus individual - é útil para explorar o papel da aprendizagem de adultos em DRH. Cervero e Wilson nos ajudam em seu livro, O planejamento responsável da educação de adultos: um guia para negociar poderes e interesses (1994), ao

observar que a literatura da Educação de Adultos tem sido "focada em habilidades técnicas de `como fazer', enquanto pressupõe uma área de atuação idealmente neutra em que essas habilidades serão praticadas, e se mantém surpreendentemente quieta em relação às questões problemáticas do `para que' e `para quem'". Eles vão ainda mais longe: "Quem decide o objetivo, o conteúdo e o formato do programa? São sempre aqueles com maior poder? São os adultos que participarão do programa, a liderança da instituição patrocinadora do programa ou os próprios organizadores?" (Cervero e Wilson, 1994, p. xii).

Qual é, enfim, a relação entre DRH e aprendizagem de adultos? Swanson (1996) define o desenvolvimento de recursos humanos como um processo de desenvolvimento e/ou liberação de conhecimento humano por meio de desenvolvimento organizacional e treinamento e desenvolvimento de pessoal com o objetivo de aperfeiçoar a performance na empresa, no processo de trabalho e em níveis individuais. McLagan (1989) oferece uma definição mais antiga de DRH em linhas parecidas: o uso integrado de treinamento e desenvolvimento, desenvolvimento organizacional e desenvolvimento de carreira para aperfeiçoar a eficiência individual, do grupo e da empresa. Em ambas as definições, fica claro que o resultado do DRH é o aperfeiçoamento da performance. Deve ficar igualmente claro que a aprendizagem - conhecimento e especialização - é um componente central do DRH, mas não o todo do DRH.

O desenvolvimento de recursos humanos é mais amplo do que o treinamento ou a aprendizagem de adultos. Há intervenções de DRH que envolvem muito mais do que atividades de treinamento ou aprendizagem, e algumas podem nem mesmo ter um componente educacional planejado. Esse aspecto do DRH se enquadra no elemento de "liberação" da definição. Por exemplo, o DRH pode estar envolvido no aperfeiçoamento de um processo de negócios cuja intenção gera um processo de negócios e pequenas modificações no método de trabalho que sejam transparentes para o funcionário. A implementação de esforços formais de aprendizagem poderia não ser necessária. Se o treinamento fosse necessário, ele seria uma parte relativamente pequena da intervenção total. Seria possível argumentar que o trabalho de DRH para aperfeiçoar o processo envolve ações de aprendizagem e, portanto, constitui a aprendizagem de adultos. A réplica é que o resultado desejado servirá para melhorar o processo, e não a aprendizagem dos indivíduos envolvidos no processo de negócio.

Esses comentários não devem ser interpretados como um argumento de que a disciplina da Educação de Adultos seja um subconj unto do DRH. Não é. Embora a aprendizagem de adultos ocorra tanto no DRH quanto na Educação de Adultos e ambos estejam profundamente comprometidos com a aprendizagem de adultos, o DRH e a Educação de Adultos são disciplinas distintas. Suas áreas de intersecção ocorrem na aprendizagem de adultos. Quando os resultados da aprendizagem de adultos e as decisões do processo de aprendizagem sobre os indivíduos são cercados de regras e exigências da empresa, a aprendizagem de adultos é DRH. Quando os resultados da aprendizagem de adultos, assim como os requisitos e as regras do processo de aprendizagem estiverem centrados no indivíduo, trata-se então de Educação de Adultos. As diferenças centrais estão na ideia de controle. Se a empresa mantiver autoridade para aprovar ou não as intervenções de aprendizagem, o controle está com ela e, assim, trata-se de DRH. Se o

controle for aberto e formalmente compartilhado, o processo de aprendizagem é tanto Educação de Adultos quanto DRH (Swanson e Arnold, 1996). Por exemplo, Robinson e Stern (1997) ofe receram exemplos vívidos de dois elementos essenciais para promover a criatividade corporativa e incentivar os funcionários a controlar sua jornada de aprendizagem. Eles falam em "atividade autoiniciada" (uma atividade desempenhada por um indivíduo a quem não foi pedido desempenhá-la) e "atividade não oficial" (uma atividade desempenhada por um indivíduo por certo período de tempo em que ele continue a trabalhar em seu processo de aprendizagem sem direcionamento e/ou apoio oficial); além disso, citam os benefícios para as empresas ao permitir essas situações entre os funcionários.

Assim, alguns processos e intervenções de DRH não focam na aprendizagem de adultos. Pelo mesmo processo, a Educação de Adultos não acontece sempre no contexto das empresas com o objetivo de melhoria de performance. O resultado da Educação de Adultos pode ser o crescimento pessoal, o conhecimento geral ou até mesmo a diversão.

Para o DRH, a aprendizagem de adultos tem foco nas intervenções de desenvolvimento, que têm dois atributos: primeiro, o contexto é organizacional; segundo, o resultado esperado é a aprendizagem - conhecimento e especialização -, que irá impactar nos objetivos de performance da empresa anfitriã.

A facilitação da aprendizagem de adultos em empresas orientadas à performance geralmente cria tensão entre as hipóteses que sustentam uma prática andragógica e as exigências de performance da empresa. Para muitos, as melhores práticas de educação de adultos permitem um controle individual máximo e apelam diretamente às necessidades mais significativas do indivíduo (Hiemstra e Sisco, 1990). Quando essas necessidades são consistentes com as da empresa, não há tensão. Quando as necessidades e os objetivos do indivíduo não são congruentes com as exigências de performance da empresa, e a organização está promovendo a experiência de aprendizagem exigida, há uma tensão que, inevitavelmente, resulta em certo nível de controle organizacional.

Por esse motivo, os profissionais da aprendizagem de DRH devem equilibrar práticas que levem à aprendizagem de adultos mais efetiva com aquelas que levarão a resultados de performance. Quando a aprendizagem for necessária, a performance ficará comprometida caso os princípios eficazes de aprendizagem de adultos não sejam incorporados. Porém, a aprendizagem também ficará comprometida na ausência de ênfase nos princípios de performance, pois as oportunidades de aprendi zagem provavelmente serão interrompidas caso os resultados de performance não sejam atingidos.

Os profissionais eficientes de DRH têm a habilidade de encontrar o equilíbrio ideal em cada situação. Felizmente, a maioria das situações de aprendizagem não apresenta problemas. Em muitos casos, as melhores intenções dos funcionários e da empresa podem ser alcançadas ao mesmo tempo. Isso é um fato principalmente em empresas que relacionam o avanço de carreira do funcionário à performance, de modo que a vida dos funcionários melhore com uma melhora na performance da empresa.

Há outros exemplos, porém, em que os princípios da aprendizagem de adultos podem não ser completamente implementados. Analise a mudança organizacional, por exemplo. Uma empresa de grande porte que está em "modo sobrevivência" pode permitir que os indivíduos tenham a liberdade de escolher se querem aprender uma nova forma de gerenciar a empresa? Dificilmente. Uma empresa continua a investir em programas de aprendizagem de seus funcionários que não levem à melhoria da performance no longo prazo? Não.

Em suma, o DRH tem a grande preocupação de criar empresas mais humanas. Contudo, por definição, o DRH deve garantir as necessidades de melhoria da performance de uma empresa. Em certos momentos, é provável que isso leve a algumas adaptações e flexibilidade dos princípios andragógicos fundamentais. O uso eficaz dos princípios da aprendizagem de adultos em DRH exige que os profissionais estejam confortáveis com - e até mesmo aceitem - a tensão entre a aprendizagem de adultos e os princípios de performance.

A PREMISSA DOS INDIVÍDUOS NO CONTROLE DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM

Uma das ideias mais populares em Educação de Adultos é que os indivíduos querem ter o controle da aprendizagem com base em seus objetivos pessoais e, em consequência, haverá o aumento da aprendizagem. Imagina-se que os melhores resultados ocorrem quando o aprendiz mantém o controle nas fases de aprendizagem. Não há controvérsia com relação a essa ideia no que concerne a quanto controle os indivíduos aprendizes querem e podem ter.

Nos anos 80, houve uma discussão significativa sobre a abrangência da aprendizagem autodirigida como uma teoria unificadora e o objetivo da disciplina de Educação de Adultos. Mesmo um dos líderes da proposta, Brookfield (1988), reconheceu que a aprendizagem autodirigida é muito mais complexa do que se pensava inicialmente, e que o impulso da Educação de Adultos para abranger a aprendizagem autodirigida foi motivado, em parte, pela busca da disciplina por uma identidade e teoria unificadora.

O motivo dessa discussão não é entrar no debate da Educação de Adultos sobre a aprendizagem autodirigida. Deve-se reconhecer que as hipóteses centrais da andragogia não elevam a autodireção do aprendiz ao mesmo alto nível proposto por muitos teóricos e praticantes da Educação de Adultos. A andragogia sugere que os adultos têm um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias vidas e esperam que os outros os tratem como capazes de autodireção (conferir o Capítulo 4). A Educação de Adultos sugere que o propósito de aprendizagem deve ser o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autodirigida em adultos (Brookfield, 1986). O princípio do autoconceito na teoria de aprendizagem de adultos tem sido constantemente confundido com os objetivos do humanismo democrático da Educação de Adultos, em que todos os adultos se tornam autodirigidos. O primeiro é a característica de adultos; o outro, um propósito para a aprendizagem. Isso não deve ser interpretado de modo a dizer que os objetivos da Educação de Adultos estejam errados, mas que o princípio central da aprendizagem de autoconceito independente deve ser considerado separadamente dos objetivos e das propostas da Educação de Adultos. Foi a Educação de Adultos que fez, equivocadamente, o DRH parecer

inconsistente com os princípios de aprendizagem de adultos. A prática do DRH geralmente está em harmonia com a noção andragógica de "autoconceito" independente, mas obviamente não compartilha os objetivos e propostas da Educação de Adultos.

Como o DRH se concentra nos resultados de performance, a importância do controle do aprendiz é vista como secundária por muitos profissionais da área. A reação da Educação de Adultos ao foco na performance reside na preocupação com que os sentimentos e valores dos seres humanos como indivíduos sejam ignorados, pela ênfase excessiva nos resultados finais. Além disso, há evidências de que a aprendizagem, ou o aprimoramento da capacidade de aprender, seja um resultado valioso por si só e que as empresas patrocinadoras logicamente se beneficiam disso (Robinson e Stern, 1997). Assim, às vezes, uma linha é erronea mente traçada entre aqueles que veem o DRH como algo atrelado aos objetivos comerciais e concentrado no resultado final (lucros) e aqueles que gostariam de acrescentar um pouco mais de humanismo ao assunto. Na verdade, o DRH compartilha as preocupações por um ambiente de trabalho humanizado, e vê a aprendizagem de adultos como um de seus componentes principais, mas também adota a teoria da performance organizacional. O gap não é tão amplo quanto alguns imaginam.

AS FASES DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

A aprendizagem de adultos é definida como o processo de aquisição de conhecimento e especialização por adultos. Além disso, as ideias de que (1) os aprendizes, universalmente, querem ter o controle do processo de aprendizagem e que (2) a aprendizagem aumenta como um resultado, provêm da Educação de Adultos. A teoria de aprendizagem de adultos assume uma posição mais situacional sobre o controle compartilhado.

Quais são as questões que permeiam essa ideia central de o aprendiz controlar o próprio processo de aprendizagem? Há uma contradição entre o ideal da Educação de Adultos de que os indivíduos assumam o controle de sua aprendizagem e da realidade das limitações dos adultos em assumir o controle do próprio processo de decisão. As seções seguintes discutem questões práticas encontradas pelo DRH no que diz respeito ao direcionamento dos adultos de sua própria aprendizagem nas fases de planejamento das necessidades, criação, implementação e avaliação.

A Figura 8-2 oferece uma estrutura para essa discussão. Ela demonstra as quatro fases do processo de planejamento da aprendizagem de adultos e um anel externo de teoria. As quatro fases são:

•Necessidade. Determina qual aprendizagem é necessária para atingir os objetivos.

•Criação. Cria uma estratégia e recursos para se alcançar(em) o(s) objetivo(s) de aprendizagem.

•Implementação. Implementação da estratégia de aprendizagem e o uso dos recursos de aprendizagem.

•Avaliação. Avalia a obtenção do objetivo de aprendizagem e do processo para atingi-lo.

O Controle do Processo de Planejamento pelos Adultos Aprendizes

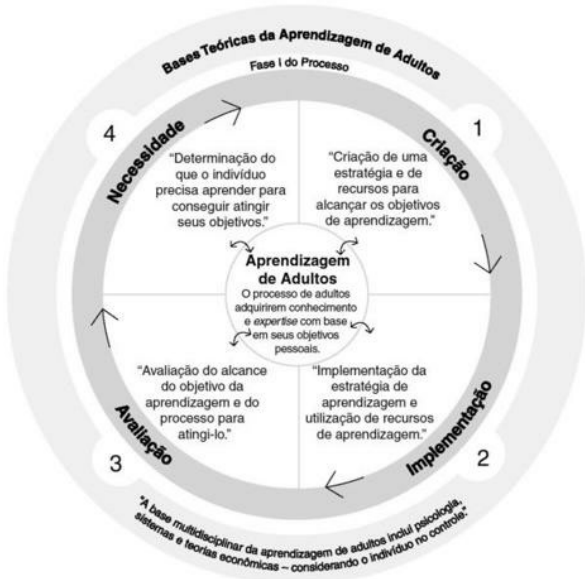



Figura 8-2. O controle dos aprendizes adultos em relação ao próprio processo de aprendizagem.

© Richard A. Swanson, St. Paul, MN 1996.

Essas quatro fases servem como categorias ou lentes usadas para buscar o que se sabe sobre o aprendiz que controla o próprio processo de aprendizagem.

A Determinação pelos Adultos de suas Próprias Necessidades de Aprendizagem

"Quem precisa do que, e definido por quem?" Essa é uma forma maravilhosa de resumir as questões da avaliação de necessidades em relação à questão do controle. Na fase de necessidades, os adultos que demonstrarem controle determinarão completamente as necessidades de aprendizagem exigidas para alcançar seu(s) objetivo(s) pessoal(is). A ideia do

controle na fase de determinação das necessidades pode ser melhor analisada através da perspectiva de quatro tipos de aprendizagem:

Tipo de Aprendizagem	Local de Controle
Aprendizagem não-intencional	Não há controle
Aprendizagem autodirigida	Controlada pelo aprendiz
Aprendizagem mediada	Controle compartilhado entre o aprendiz e a autoridade externa
Aprendizagem dirigida por autoridade	Controle pela autoridade (empresa ou indivíduo)

Apesar de haver limitações ao controle do aprendiz, Pentland (1997) descobriu que as quatro principais razões pelas quais os adultos escolhem aprender por conta própria estavam todas relacionadas ao desejo de manter o controle do processo de aprendizagem. Dessa forma, a determinação das necessidades de aprendizagem, o compromisso inicial com a aprendizagem, é a fase que recebe maior atenção na literatura.

A determinação da perspectiva das necessidades de aprendizagem na literatura de Educação de Adultos é de natureza principalmente reativa, e não estratégica ou mesmo tática. Considera-se que os profissionais da aprendizagem simplesmente reagem às necessidades dos adultos aprendizes. O controle pertence ao aprendiz, e os profissionais da aprendizagem respondem às necessidades percebidas. Isso pressupõe que o aprendiz (1) é totalmente consciente de suas necessidades, (2) pode avaliar de forma precisa a aprendizagem exigida, (3) é motivado o suficiente para se comprometer com qualquer aprendizagem exigida, e (4) é motivado o suficiente para se comprometer com qualquer aprendizagem necessária, mesmo que ela seja ameaçadora. Brookfield (1986) reage a essa ideia:

> Sempre utilizar as definições de necessidades dos aprendizes como fatores determinantes da prática apropriada implica relegar o facilitador ao papel de técnico dentro de uma mentalidade de serviços ao consumidor. Significa remover do facilitador todo o julgamento profissional e torná-lo um "robô" que satisfaça as necessidades do cliente. A educação se torna uma grande loja de departamentos em que os facilitadores são fornecedores do que os aprendizes (clientes) acreditam que os fará felizes (p. 97).

A extensão dessa ideia para o DRH seria conduzir entre seus funcionários uma análise de desejos de aprendizagem/treinamento e chamá-la de análise de necessidades de treinamento. Conduz-se uma pesquisa com os funcionários a respeito dos treinamentos que eles gostariam de ter e, então, as opções de treinamento mais votadas são utilizadas como base para as ofertas de cursos. Recentes desenvolvimentos na realização dessas discretas pesquisas, por meio de computadores e compilação eletrônica de sistema de dados, vêm fornecendo certo ar de sofisticação a essa prática incompleta e/ou incompetente. As pesquisas dessa natureza podem ser elemento importante em um processo de análise de necessidades sólido, mas não o processo em

si.

A falha fundamental dessa abordagem é que não há atenção devida aos indivíduos, ao processo de trabalho ou à empresa. Ela não faz nada bem. Essa estratégia de voto popular praticamente não exige perícia profissional por parte daqueles que estão conduzindo o processo e permite que eles se escondam sob o manto da democracia. Pelo lado positivo, a força fundamental dessa abordagem é que fornece a oportunidade de participação, mesmo que em um nível mínimo. Quando essa oportunidade é oferecida, as objeções são minimizadas e a motivação é aumentada mesmo que as alternativas não populares sejam levadas adiante.

Na realidade, essa abordagem não é eficiente para aperfeiçoar a performance (Swanson, 1996). Os desejos dos funcionários apenas raramente estão relacionados às necessidades reais de melhoria de performance. Com frequência, isso não se deve à ignorância do funcionário, mas simplesmente ao fato de eles não terem o conhecimento, a informação ou o tempo suficientes para analisar de forma adequada suas necessidades. Seus desejos são o melhor palpite, mas não são precisos. Em geral, o aperfeiçoamento da performance exige um planejamento conjunto e, algumas vezes, um analista externo. Embora isso possa criar certa tensão inicial, já que o controle passa para a empresa, os adultos frequentemente se tornam muito confortáveis com a situação quando percebem que abrir mão de parte do controle irá, por fim, possibilitar-lhes fazer melhor seu trabalho e, assim, ganhar outra forma de controle.

A criação e a implementação pelos adultos de sua própria aprendizagem

A segunda fase do processo de planejamento da aprendizagem de adultos é criar uma estratégia e os recursos para alcançar o objetivo de aprendizagem. A terceira fase é a implementação da estratégia de aprendizagem e o uso dos recursos de aprendizagem.

Rosenblum e Darkenwald (1983) concluíram, a partir de suas pesquisas experimentais, que a alta motivação poderia levar à alta satisfação e a conquistas sem o envolvimento do participante no planejamento. Se esse fosse o caso, uma interpretação possível seria que o envolvimento na fase de necessidades é crucial para o objetivo da motivação e que o envolvimento similar do aprendiz em outras fases não é tão importante assim. Essa também pode ser a razão pela qual há tão pouca literatura de planejamento relacionada às fases de criação e implementação fora das técnicas instrucionais durante o processo para atrair o aprendiz. Sem a questão do controle, fica fácil perceber que essas técnicas nas fases de criação e implementação usam as hipóteses centrais da andragogia como forma de evitar a questão fundamental do controle.

A literatura relevante de Educação de Adultos focada no controle do aprendiz da fase de planejamento de criação e implementação é limitada. A maior parte das deduções tem de ser feita a partir de estudos correlatos e da aprendizagem mediada - o controle compartilhado entre o aprendiz e uma autoridade externa (geralmente um instrutor).

Por exemplo, estudaram-se os efeitos dos autoconceitos dos aprendizes adultos e suas opiniões sobre o conteúdo na hora em que eles estão diretamente comprometidos com o processo de

aprendizagem. O estudo clássico de Spelman e Levy (1966) lidava com o autoconceito de impotência dos adultos e com o impacto de distorção que ele tinha em sua aprendizagem. Nesse estudo, fumantes inveterados aprenderam tanto sobre medicina quanto não-fumantes, mas aprenderam significativamente menos com relação ao câncer de pulmão do que eles. Os fumantes, ao se sentirem relativamente impotentes no contexto do vício e de suas consequências, acabaram com uma aprendizagem menor sobre o câncer de pulmão. 0 "conhecimento liberador" foi ineficiente.

Sob um olhar mais esperançoso, parte da teoria de Tolman (1959) sobre o behaviorismo intencional explica as expectativas no contexto da expe riência. Tolman sugere que os adultos aprendem onde está o objetivo e como chegar a ele. Assim, é razoável pensar que há uma fusão de propostas entre a empresa e o contribuinte individual e que o meio (criação e implementação) para alcançar aqueles objetivos se torna relativamente fácil.

Pode ser que as decisões da aprendizagem autodirigida nas fases de criação e implementação resultem em alta motivação, crescimento mínimo e alta satisfação. Assim, uma contrateoria à aprendizagem autodirigida é que procurar as opiniões dos adultos para criar e implementar a aprendizagem leva a decisões de baixo risco: conforto em vez de crescimento. O dilema do controle preocupa os profissionais de DRH em sua luta para alcançar objetivos organizacionais, determinar o conteúdo e o método dos programas, além de procurar envolver totalmente os aprendizes.

Brookfield (1988) esclareceu esse dilema: "É arrogante e irrealista que um facilitador ignore completamente as preferências e necessidades dos aprendizes. Mas tão equivocado quanto isso é um facilitador reprimir completamente suas ideias no que concerne ao valor de um currículo ou à eficiência dos métodos, e permitir que os aprendizes tenham controle completo" (p. 97). No que tange às fases de criação e implementação de planejamento da teoria e da prática da aprendizagem, o controle compartilhado entre a autoridade externa/instrutor e o aprendiz é o foco principal, em vez da autodireção do aprendiz. Nesse modelo, os educadores profissionais envolvem os aprendizes e os aprendizes em potencial na fase de criação, de modo a gerar motivação, incentivar a comunidade e promover a validade da experiência e dos materiais. Na fase de implementação, o controle compartilhado pode adquirir uma variedade de formas, incluindo evolução formativa, aprendizagem em grupos e multiplicação por colegas.

A avaliação dos adultos de sua própria aprendizagem

A quarta fase do processo de planejamento da aprendizagem de adultos é a avaliação, definida como "uma coleção sistemática de evidências a fim de determinar se as mudanças desejadas estão acontecendo" (Swanson, 1996, p. 26). Antes de discutir o controle dos aprendizes adultos da avaliação da própria aprendizagem, é de fundamental importância separar a aprendizagem que eles controlaram até essa fase daquela controlada por outros até este ponto.

Supondo que o aprendiz tenha retido e executado o controle até esse estágio, o aprendiz deve perguntar a si mesmo na questão de avaliação: "Que coleção sistemática de evidências precisa

ser feita para determinar se minhas mudanças desejadas ocorreram?" A questão a seguir é: "Com base nas evidências coletadas, até que ponto as mudanças desejadas ocorreram?" As perguntas são focadas nos resultados de aprendizagem ou na avaliação resumida, não no processo de trabalho em direção aos resultados de aprendizagem ou avaliação formativa.

A literatura de avaliação de aprendizagem é cuidadosa com relação a observar medidas diretas de resultados versus medidas substitutas ou correlatas. Por exemplo, uma medida direta do resultado da aprendizagem de um conhecimento e/ou especialização desejados exigiria instrumentos para medir diretamente a mudança. Uma medida indireta de conhecimento poderia ser perguntar a si mesmo ou aos participantes se eles acharam que aprenderam bastante ou se ficaram satisfeitos com a aprendizagem. As medidas indiretas têm uma validade altamente questionável. Pesquisas demonstram que as notas atribuídas pelos próprios participantes para a aprendizagem não estão relacionadas à aprendizagem real (Alliger e Janak, 1989; Alliger et al., 1997; Dixon, 1991). Apesar de as autoavaliações serem geralmente confiáveis (consistentes), elas não têm credibilidade por sua precisão (válidas). Além disso, os participantes avaliadores podem ficar cheios de si por técnicas de influência feitas pelo instrutor (Swanson e Fentress, 1976).

Assim, se um adulto aprendiz confiar nas medidas substitutas - autoavaliação dos resultados previstos -, é mais provável que chegue a falsas conclusões com base em dados inválidos. O que é ainda pior: se o profissional de aprendizagem, servindo como um recurso para o processo de aprendizagem de adultos, confiar nas percepções e sentimentos do aprendiz sobre as mudanças desejadas que tenham ocorrido (mesmo medidas mais indiretas), o problema se agrava. Exemplos de práticas de avaliação altamente questionáveis que confiam em fontes secundárias de dados de percepção são observados na literatura (ver Cervero e Wilson, 1994, pp. 60-61, 86-87, 111-113).

O adulto aprendiz, no desejo de manter o controle sobre o processo de avaliação ao mesmo tempo em que ganha dados válidos, em muitos casos, terá de buscar fora de suas referências internas os dados de avaliação racionais que deseja. A obtenção de medidas diretas de aprendizagem - conhecimento e expertise - a partir de testes formais ou juízes especialistas seria a melhor alternativa. Em muitas áreas do desenvolvimento pessoal não-profissional, grupos de interesse oferecem medidas externas de habilidades através de julgamento competitivo (por exemplo, exibição de carros, exibição de selos, competições de dança etc.). Em um nível menos ameaçador, os especialistas que atuam como mentores podem oferecer avaliação similar.

O lado humanístico da literatura de avaliação tem encontrado resistência à avaliação do resultado total. A visão da avaliação formativa é que ela deve ser diagnóstica e ter o objetivo de melhorar a aprendizagem, em vez de simplesmente determinar se as mudanças desejadas ocorreram. A avaliação formativa é vista como um feedback e feed-forward entre as várias fases de aprendizagem. Novamente, a proposta da avaliação formativa consiste em ser parte do processo de aprendizagem, não avaliar a motivação em direção à performance da empresa e às demandas por competência de adultos no ambiente de trabalho. Além disso, é controlada pela

empresa, não pelo indivíduo. O DRH funciona em um mundo organizacional e exige resultados e avaliação de resultados. A gerência ou as equipes de trabalho serão parceiros completos na fase de avaliação dos resultados da aprendizagem, e não dos aprendizes individuais.

Em suma, a teoria de aprendizagem de adultos fornece conselhos confiáveis para o DRH em cada fase do processo de planejamento:

Fase	Prática confiável
Necessidade	Envolva os aprendizes nessa fase para aumentar a motivação. Não espere que as necessidades autodeclaradas sejam precisas tanto para o indivíduo quanto para a empresa.
Criação	Envolva os aprendizes nesta fase para ganhar uma validade ainda maior nas estratégias de aprendizagem selecionadas.
Implementação	Envolva os aprendizes nesta fase para melhor mediar a aprendizagem real.
Avaliação	Envolva os aprendizes nesta fase para obter mais autorreflexão e integração do conhecimento e *expertise* que estão sendo procurados.

CONCLUSÃO

A exploração dos gaps entre pesquisa e prática é um papel importante para o praticante consciencioso de DRH (Swanson e Holton, 1997). É necessário agir para a implementação de melhores práticas e para a realização de mais pesquisas relacionadas aos métodos de avaliação das necessidades válidas de aprendizagem, criar e implementar estratégias para se alcançarem seus objetivos e conduzir uma avaliação consistente. Esse esforço deve voltar-se para as necessidades da empresa e dos indivíduos.

A ideia de que o objetivo do DRH é, ou deveria ser, a melhoria de performance não é universalmente aceita por praticantes ou pesquisadores da área. Alguns acreditam que promover a aprendizagem, ou a capacidade de aprender, é um resultado valioso por si só e que a consequência lógica serão benefícios para as empresas que a financiam. Assim, às vezes, dividem-se aqueles que veem o DRH como atrelado aos objetivos da empresa e com foco na performance e aqueles que gostariam de testemunhar uma posição mais humanística nesse assunto. Essa dicotomia pode ser chamada de debate performance-versus-aprendizagem, por

uma questão de conveniência (ver Swanson, 1995; Watkins e Marsick, 1995).

Esse debate, como muitos outros, é impulsionado por posições errôneas dos lados opostos. Se cuidadosamente observados, ambos os lados podem ter mais em comum do que supunham. Por sua vez, aqueles que defendem o DRH orientado à performance não o fazem na tentativa de negar a dignidade ou o valor dos funcionários. Também não negam que a aprendizagem é um componente necessário à performance. O objetivo do DRH focado em performance é simplesmente garantir que o processo de DRH dentro das empresas contribua com os objetivos do sistema organizacional em que opera. Isso não implica, necessariamente, um estilo gerencial autoritário. Alguns podem alegar que ignorar as questões de performance é, por si só, desumano e sem consideração pela força de trabalho. Embora a performance organizacional não garanta estabilidade empregatícia, uma má performance organizacional coloca o emprego em risco grave. Por outro lado, aqueles que defendem o lado da aprendizagem no debate não são tão inocentes a ponto de acreditar que os objetivos e a performance organizacionais sejam irrelevantes ao DRH. Muito pelo contrário, eles são vistos como centrais, mas nem sempre a aprendizagem está diretamente atrelada aos resultados de uma empresa.

Sob a perspectiva do DRH, a aprendizagem de adultos, quando praticada dentro de empresas produtivas, deve lutar para contribuir diretamente com o avanço dos objetivos da empresa. A empresa anfitriã é um sistema com propósitos que deve buscar objetivos de sobrevivência eficientes e efetivos. Como consequência, é responsabilidade do DRH o foco tanto nos objetivos organizacionais quanto nos individuais.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

8.1 Discuta como ambas as disciplinas de educação de adultos e de desenvolvimento de recursos humanos estão ligadas à aprendizagem de adultos.

8.2 Com base em sua experiência, como a aprendizagem está ligada à performance? Discuta os vários níveis de performance (individual, processual e organizacional).

8.3 Qual é sua posição em relação à ideia de os aprendizes adultos controlarem a própria aprendizagem?

8.4 Discuta a facilidade e a dificuldade relativas ao controle dos adultos durante as várias fases de aprendizagem (necessidade, criação, implementação e avaliação).

CAPÍTULO 9
Novas Perspectivas da Andragogia

Este capítulo discute as novas perspectivas da andragogia que sugiram a partir de pesquisa e teoria de várias disciplinas. O capítulo está organizado de acordo com os princípios andragógicos fundamentais e examina novas ideias que refinam e explicam cada princípio. Esses princípios fundamentais são (1) a necessidade do aprendiz de saber, (2) a aprendizagem autodirigida, (3) as experiências anteriores do aprendiz, (4) a prontidão para aprender, (5) a orientação para a aprendizagem e resolução de problemas, e (6) a motivação para aprender.

A NECESSIDADE DO APRENDIZ DE SABER

O princípio fundamental de que os adultos "precisam saber" a razão de sua aprendizagem para se envolverem com ela levou à premissa, hoje geralmente aceita, de que os adultos devem estar envolvidos em um processo de planejamento colaborativo para sua aprendizagem. De fato, uma das características que distinguem vários programas de aprendizagem de adultos é o controle compartilhado do planejamento e facilitação. Mesmo em situações de aprendizagem em que o conteúdo já está definido, acredita-se que compartilhar o controle das estratégias de aprendizagem a torne mais efetiva. O ato de engajar os adultos como parceiros colaborativos para a aprendizagem satisfaz sua "necessidade de saber", bem como instiga seu autoconceito como aprendizes independentes.

Já que o planejamento mútuo é tão bem aceito e considerado eficaz pela maioria dos profissionais, poucos pesquisadores se motivaram a tes tar essa hipótese. Os pesquisadores de treinamento realizaram pesquisas relacionadas a essa premissa que sugerem que há três dimensões para a necessidade de saber: a necessidade de saber como a aprendizagem será conduzida, qual aprendizagem ocorrerá e por que a aprendizagem é importante.

Como a aprendizagem é conduzida. Tannenbaum, Mathieu, Salas e Cannon-Bowers (1991) estudaram um grupo de funcionários recém-contratados a fim de examinar até onde a satisfação com o treinamento previa as atitudes pós-treinamento. O nível de satisfação com o treinamento foi definido como o grau em que o treinamento atendia ou satisfazia as expectativas e desejos do grupo. O estudo concentrou-se mais na maneira como o treinamento foi conduzido e mostrou-se relativamente consistente com os princípios de aprendizagem de adultos. O estudo mostrou que o nível de satisfação com o treinamento estava relacionado com comprometimento organizacional

pós-treinamento, autoeficácia acadêmica, autoeficácia física e motivação para usar o treinamento. Os resultados positivos foram mais pronunciados em relação a comprometimento e motivação para usar o treinamento. Essas conclusões revelam claramente a importância de compreender as expectativas e os desejos dos participantes através do diagnóstico das necessidades e do planejamento mútuo.

Qual aprendizagem ocorrerá. Hicks e Klimoski (1987) estudaram um grupo de gestores que participaram de um treinamento em avaliações de performance. O grupo que recebeu informações prévias mais realistas sobre quais tópicos seriam abordados e os resultados esperados do treinamento, e cujos participantes puderam escolher se iriam ou não participar do treinamento, se mostrou mais propenso a acreditar que o workshop atendia às suas necessidades. O grupo também acreditou que estava mais capacitado a obter benefícios com o workshop, demonstrou mais comprometimento com sua decisão de participar do treinamento e se mostrou mais satisfeito com a aprendizagem. Os alunos com alto grau de escolha também eram mais motivados a aprender, e aprendiam mais.

Baldwin, Magjuka e Loher (1991) testaram diretamente a hipótese de que o envolvimento do treinando com o planejamento da aprendizagem aperfeiçoaria o processo de aprendizagem. Suas conclusões reforçam a importância da escolha na aprendizagem. Os participantes que tinham uma escolha sobre participar ou não do treinamento apresentaram maior motivação pré-treinamento e melhor aprendizagem. Os piores resulta dos foram encontrados entre os que tinham escolha, mas não puderam exercê-la.

Por que a aprendizagem é importante. Clark, Dobbins e Ladd (1993) exploraram uma terceira dimensão da necessidade do aprendiz de saber em um estudo realizado com 15 grupos de treinamento em 12 organizações diferentes, representando uma ampla variedade de tipos organizacionais e tópicos de treinamento. Suas conclusões mostraram que a utilidade para o trabalho e carreira eram indicadores significativos da motivação para o treinamento. Além disso, quando os funcionários tiveram a chance de contribuir com sua opinião na decisão de treinamento, eles mostraram-se mais propensos a perceber a utilidade para o trabalho e a carreira.

O trabalho de Reber e Wallin (1984) vai além. Eles investigaram a reação dos treinandos quando eram informados sobre resultados positivos obtidos pelos treinandos anteriores na aplicação do treinamento. Os participantes que conheciam esses resultados atingiram os objetivos póstreinamento, enquanto os outros não.

Implicações. Esses estudos dedicaram-se à aprendizagem de adultos em um contexto (treinamento organizacional), e é adequado exercer um pouco de cautela em fazer generalizações sobre todas as situações de aprendizagem de adultos. Apesar disso, esses são estudos sólidos que respaldam a hipótese andragógica. A mensagem aos profissionais de aprendizagem de adultos é que a recomendação comum de envolver os adultos no planejamento mútuo e como parceiros de aprendizagem é fundamentada. Entretanto, os meios exatos pelos quais esse efeito funciona não podem ser determinados por essa pesquisa. Ou seja, engajar os

alunos no planejamento do processo de aprendizagem pode permitir às pessoas decidir não participar de aprendizagem de baixo valor, ou mudar suas atitudes quanto à aprendizagem. Independentemente disso, a pesquisa parece indicar as três áreas em que os adultos precisam de informações e envolvimento antes da aprendizagem: o como, o quê e o porquê da aprendizagem.

Aprendizagem autodirigida

Talvez nenhum aspecto da andragogia tenha recebido tanta atenção e discussão quanto a premissa de que os adultos são aprendizes autodirigi dos. Que os adultos podem e devem se engajar na Self-Directed Learning - SDL (Aprendizagem Autodirigida) é agora uma conclusão estabelecida na pesquisa sobre aprendizagem de adultos. Ainda restam dúvidas se a aprendizagem autodirigida é uma característica dos adultos aprendizes, e se deveria ser um objetivo dos educadores de adultos ajudar todos os adultos aprendizes a serem autodirigidos. Grande parte da confusão em torno da hipótese de aprendizagem autodirigida vem da confusão conceitual sobre o significado da aprendizagem autodirigida.

Há duas concepções sobre a aprendizagem autodirigida que predominam na literatura (Brookfield, 1986; Candy, 1991). Primeiro, a aprendizagem autodirigida é vista como autodidatismo, por meio do qual os aprendizes são capazes de assumir o controle do funcionamento e das técnicas de ensinar a si próprios um assunto específico. Por exemplo, uma pessoa que completa um curso de estudo independente se dedicaria, sem sombra de dúvida, ao autodidatismo. Segundo, a aprendizagem autodirigida é concebida como uma autonomia pessoal, que Candy (1991) chama de autodidaxia. A autonomia significa assumir o controle sobre os objetivos e propósitos da aprendizagem, e assumir o domínio sobre ela. Isso leva a uma mudança interna de consciência na qual o aprendiz enxerga o conhecimento como contextual e questiona livremente o que é aprendido.

Essas duas dimensões da aprendizagem autodirigida são relativamente independentes, embora, às vezes, tenham alguma interseção. Uma pessoa pode ter um alto grau de autonomia, mas escolhe aprender em um contexto altamente centrado no professor por conveniência, rapidez ou estilo de aprendizagem. Por exemplo, uma pessoa pode decidir aprender mais sobre planejamento de finanças pessoais e, após avaliar estratégias diferentes, decidir que a abordagem de sua preferência é um curso universitário. Na verdade, muitos adultos decidem que a instrução tradicional é a melhor abordagem quando eles sabem pouco sobre um assunto. Escolher a instrução tradicional em detrimento do autodidatismo não significa que uma pessoa tenha aberto mão de sua posse ou controle apenas por ter preferido acessar a aprendizagem dessa maneira. Por outro lado, só porque um adulto se engaja no autodidatismo não significa que ele tenha autonomia. Dando continuidade ao exemplo anterior, o aluno no curso de estudo independente pode ter pouco domínio se o professor que o supervisiona define todas as exigências. Assim, a presença ou ausência de atividades associadas ao autodidatismo não é um indicador preciso de autonomia. Para a maioria dos profissionais de aprendizagem, a dimensão mais importante da aprendizagem autodirigida é a construção da autonomia pessoal.

A suposição de que todos os adultos têm plena capacidade para o autodidatismo e a autonomia

pessoal em todas as situações de aprendizagem geralmente não é aceita. Qualquer aprendiz específico em uma situação de aprendizagem específica provavelmente exibirá competências e preferências diferentes. Grow (1991) sugere que a aprendizagem autodirigida é situacional e que o trabalho do "professor" implica combinar estilos com o aluno. Grow propôs quatro estágios, e estilos de ensino correspondentes, como apresentados na Tabela 9-1.

É importante observar que as inconsistências podem ocorrer em qualquer uma das direções. Isso significa que muita autodireção pode ser um problema tão sério quanto pouca, dependendo do aprendiz. Por exemplo, um aprendiz que tem experiência com o assunto em questão e possui sólidas habilidades de aprendizagem provavelmente se sentirá frustrado em situações de aprendizagem altamente controladas. Por outro lado, um aprendiz que é inexperiente em relação ao assunto e possui habilidades de aprendizagem autodirigida pouco desenvolvidas se sentirá intimidado, pelo menos no início, em situações de aprendizagem altamente autodirigidas. Pelo fato de os aprendizes em determinada situação de aprendizagem provavelmente variarem enormemente quanto ao estágio em que se encontram, o professor precisa estruturar a situação de aprendizagem de modo a acomodar todos os estágios.

É importante observar que a razão pela qual um aprendiz está em um estágio específico pode estar relacionada às habilidades de autodidatismo, ou autonomia, ou ambas. Imagine que um aprendiz exiba comportamentos do Estágio 1 (ver Tabela 9-1). Essa pessoa pode ser altamente autônoma, mas não sabe como aprender determinado material. Ou a pessoa pode ter sólidas habilidades autodidatas, mas pouca autonomia. Ou ainda a pessoa pode ser bastante autônoma e boa professora de si mesma, mas decide não aprender individualmente.

Garrison (1997) captou de maneira mais formal essa visão multidimensionada da aprendizagem autodirigida. Ele propôs um modelo abrangente da aprendizagem autodirigida baseado em três componentes principais: (1) autogestão (controle); (2) motivação (de entrada e de tarefa) e (3) automonitoramento (responsabilidade). De acordo com Garrison, a Educação de Adultos se dedicou tradicionalmente ao primeiro componente, o controle da aprendizagem, e prestou menos atenção aos processos de aprendizagem. Ele sugere que a atenção deveria estar focada igualmente em questões motivacionais, incluindo a motivação para se engajar na aprendizagem autodirigida e para realizar as tarefas de aprendizagem autodirigida. O terceiro componente de Garrison, automonitoramento, são os processos de aprendizagem cognitiva, bem como as habilidades metacognitivas de que uma pessoa precisa para se engajar na aprendizagem autodirigida. Os profissionais de aprendizagem de adultos precisam prestar atenção aos três componentes.

Estágios de autonomia na aprendizagem de Grow

	Aluno	Professor	Exemplos
Estágio 1	Dependente	Autoridade, *coach*	*Coaching* com *feedback* imediato, repetições. Palestra informativa. Superar deficiências e resistência.
Estágio 2	Interessado	Motivador, guia	Palestra inspiradora seguida de debate. Definição de objetivos e estratégias de aprendizagem.
Estágio 3	Envolvido	Facilitador	Discussão facilitada pelo professor que participa como par. Seminário. Projetos em grupo.
Estágio 4	Autodirigido	Consultor, delegador	Estágio, dissertação, trabalho individual ou grupo de estudo autodirigido.

Uma corrente de pesquisa relacionada vem da psicologia e o conceito é conhecido como locus de controle (Rotter, 1966, 1990). O locus de controle ocorre quando uma "pessoa atribui a causa ou o controle dos eventos a si mesma ou ao ambiente externo. Aqueles que atribuem o controle dos eventos a si têm locus de controle interno e são conhecidos como internos. As pessoas que atribuem o controle a forças externas têm locus de controle externo e são chamadas externas" (Spector, 1982).

Os internos percebem um maior controle e buscam ativamente situações nas quais o controle é possível (Kabanoff e O'Brien, 1980). Em rela ção a desempenhar com sucesso uma tarefa que exige sorte ou habilidade, os externos são mais propensos a escolher a sorte, enquanto os internos em escolher a habilidade (Kahle, 1980). Parece haver uma relação entre locus de controle e experiência. Phares (1976) observa que os internos exercem maior controle sobre seu ambiente, apresentam melhor aprendizagem, buscam novas informações mais ativamente e parecem mais preocupados com informações do que com as exigências sociais das situações. Os externos tendem a ser mais nervosos que os internos (Archer, 1979). Assim, os internos não precisam de tanta ajuda em relação à aprendizagem, enquanto os externos, mesmo depois de ajudados, tendem a não assumir o controle.

"O locus de controle é considerado uma variável de personalidade importante na pesquisa e teoria organizacional" (Spector, 1982, p. 493). Como tal, acredita-se que seja um traço estável, que não varie muito. Assim, as pesquisas sugerem que o ato de deixar aqueles que não assumiram o controle de sua aprendizagem no passado livres para assumir o controle de sua aprendizagem deve ser equilibrado pela realidade dos limites impostos pela personalidade do indivíduo. Algumas pessoas, naturalmente, preferem e buscam maior independência (os internos), enquanto outras preferem e talvez busquem mais direcionamento (os externos).

Em termos práticos, o modelo de contingência de autodireção parece ser mais apropriado aos facilitadores da aprendizagem de adultos, pois ele se encaixa melhor na realidade da maioria das situações de aprendizagem. Há muitos fatores que os indivíduos consideram quando escolhem se comportar de maneira autodirigida em determinado momento. Entre eles, temos:

•estilo de aprendizagem

•experiência anterior com o assunto em questão

•orientação social

•eficiência

•socialização prévia da aprendizagem

•locus de controle

O fato de um adulto aprendiz escolher não se comportar de maneira autodirigida, seja qual for o motivo, não invalida o princípio fundamental de que os adultos - em especial aqueles nos Estados Unidos - têm um autoconceito associado à independência. Na verdade, o elemento fundamental é ter a liberdade de escolher a própria estratégia de aprendizagem. Parece que o senso de autonomia, e não o de autodidatismo, é o mais importante para os adultos. Os maiores problemas surgem quando os adultos aprendizes desejam ter maior independência em sua aprendizagem, mas têm essa oportunidade negada.

Alguns educadores de adultos insistem que o objetivo de toda a aprendizagem deveria ser o aumento de autonomia em um aprendiz. Concordamos que há várias situações de aprendizagem em que isso se aplica, mas também devemos ter cuidado e evitar impor um conjunto de objetivos e propósitos para cada evento de aprendizagem. Apesar de ser passível de discussão que qualquer aprendizagem tem o efeito de fomentar a autonomia em uma pessoa, podem ocorrer eventos de aprendizagem nos quais não exista um objetivo central de fomentar autonomia em um aprendiz. Por exemplo, uma aula de ressuscitação cardiopulmonar ministrada por um hospital pode ajudar as pessoas a se tornarem mais autossuficientes, mas talvez não aperfeiçoe suas habilidades de aprendizagem autodirigida. O modelo de Grow (1991) não supõe necessariamente o objetivo de fomentar a autodireção.

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES DO APRENDIZ

O papel das experiências do adulto aprendiz vem se tornando uma área de enfoque cada vez mais importante, principalmente na área do desenvolvimento profissional. O Capítulo 4 apresentou quatro maneiras pelas quais as experiências adultas geram impacto na aprendizagem. Elas são:

1.Criar uma gama maior de diferenças individuais.

2.Fornecer um ambiente rico de aprendizagem.

3.Criar tendências que podem inibir ou moldar a nova aprendizagem.

4.Oferecer uma base para o autoidentidade dos adultos.

Tradicionalmente, os profissionais de aprendizagem de adultos se dedicam aos itens 1, 2 e 4 quando priorizam as técnicas de aprendizagem experiencial. Entretanto, grande parte da ênfase recente recai sobre o item 3, salientando como a experiência dos adultos ajuda a inibir ou moldar a nova aprendizagem. Várias linhas de pesquisa estão conectadas com essa premissa central, que diz que as experiências dos adultos desempenham papel fundamental na moldagem de sua aprendizagem. Apesar de serem correntes de pesquisa muito distantes, e de nenhuma delas ser ancorada especificamente no modelo andragógico, de forma conjunta elas reforçam esse princípio fundamental. O restante desta seção resume as diferentes linhas de pesquisa.

Chris Argyris (1982) e Donald Schon (1987) produziram vasta literatura sobre as dificuldades e a importância de superar a tendência natural de resistir à nova aprendizagem que desafia os esquemas mentais existentes relacionados à experiência anterior. Argyris rotula a aprendizagem como de "circuito simples" ou de "circuito duplo". A aprendizagem de circuito simples é aquela que se encaixa nas experiências anteriores e valores existentes, que permitem ao aprendiz responder de maneira automática. A aprendizagem de circuito duplo é aquela que não se encaixa nas experiências ou no esquema anterior do aprendiz. Em geral, ela exige que os aprendizes alterem seu esquema mental de maneiras profundas.

Da mesma forma, Schon (1987) discorre sobre o "saber em ação" e a "reflexão em ação". O saber em ação são as respostas relativamente automáticas baseadas no esquema mental que permitem a execução das ações cotidianas com eficiência. A reflexão em ação é o processo de reflexão durante a execução, visando descobrir quando os esquemas existentes não são mais apropriados, e mudá-los no momento adequado. Os profissionais e aprendizes mais eficientes são os que realizam bem a reflexão em ação e a aprendizagem de circuito duplo.

Três correntes de pesquisa psicológica cognitiva relacionadas entre si ajudam a explicar como a experiência anterior influencia a aprendizagem: a teoria do esquema, o processamento de informações e a pesquisa de memória (Jonassen e Grabowski, 1993). Esquemas são as estruturas cognitivas construídas à medida que a aprendizagem e as experiências se acumulam e são armazenadas na memória. Merriam e Cafarella (1991) apontam que todas as pessoas carregam um conjunto de schematas que refletem suas experiências e que, por sua vez, tornamse a base para assimilar novas informações. Rummelhart e Norman (1978) propuseram três modos diferentes de aprendizagem em relação ao esquema: incorporação, sintonização e reestruturação. A incorpora ção é, em geral, comparada à aprendizagem de fatos, e provoca poucas mudanças no esquema. A sintonização envolve uma mudança lenta e gradual na schemata do indivíduo. A reestruturação envolve a criação de um novo esquema e é a aprendizagem mais difícil para a maioria dos adultos.

A teoria do esquema se relaciona com os modelos mentais. Senge (1990), ao expandir a teoria do esquema e o trabalho de Argyris, identifica "modelos mentais" como uma das cinco principais características da organização que aprende. A organização que aprende, uma estratégia relativamente nova que é adotada por várias organizações, é definida por Marquardt (1996) como uma "organização que aprende de maneira intensa e coletiva, e está continuamente transformando-se para melhor coletar, gerenciar e aplicar o conhecimento em prol do sucesso corporativo" (p. 19). Trata-se de uma estratégia complexa que posiciona a aprendizagem como um dos principais ativos da organização para lidar com o rápido ritmo de mudanças em uma economia global.

Senge (1990) define os modelos mentais como "imagens internas profundamente enraizadas sobre como o mundo funciona, imagens que nos limitam a maneiras familiares de pensar e agir" (p. 174). Em outras palavras, os modelos mentais são as estruturas cognitivas que surgem a partir das experiências de um indivíduo. Elas permitem aos funcionários trabalharem com eficiência no dia-a-dia. Entretanto, elas também podem obstruir mudanças, pois muitas pessoas oferecem resistência a mudanças que não se encaixam em seu modelo mental, principalmente se a mudança envolver reestruturação do circuito ou esquemas profundamente enraizados. A fim de se tornarem aprendizes ainda mais eficazes, os adultos precisam identificar quais são seus modelos mentais, testá-los e depois aprender como mudá-los. De acordo com os termos propostos por Argyris, eles precisam tornar-se melhores aprendizes de circuito duplo, o que Schon chamaria de reflexão em ação. O resultado pode ser uma melhoria impressionante na aprendizagem individual e organizacional, e talvez na performance, se os funcionários compreenderem que seus modelos mentais são suposições, não fatos, que filtram sua visão do mundo e os eventos.

A teoria do processamento de informações sugere que o conhecimento prévio funciona como um filtro para a aprendizagem através de processos de atenção. Isto é, os aprendizes tendem a prestar mais aten ção à aprendizagem que se encaixa em seu esquema de conhecimento prévio e, de maneira inversa, menos atenção à aprendizagem que não se encaixa nele.

O modelo predominante de memória humana divide a memória em três componentes: sensorial, curto prazo e longo prazo (Huber, 1993). A experiência afeta a memória sensorial através do processo de atenção e seleção de qual informação processar. A seleção depende, em parte, da informação que já está armazenada na memória de longo prazo, fruto da aprendizagem prévia e da experiência.

Para a memória de longo prazo, a experiência prévia tem efeito substancial na maneira como a informação é captada e armazenada. Ormrod (1990) oferece os seguintes princípios de armazenagem da memória de longo prazo:

1.Algumas informações são selecionadas; outras, descartadas.

2.É mais provável que os significados implícitos sejam armazenados do que o input explícito.

3.O conhecimento existente sobre o mundo é usado para compreender as novas informações.

4.Algum conhecimento existente talvez seja acrescentado às novas informações, e o que é aprendido pode ser mais do que - ou diferente das - informações apreendidas na realidade.

Esses processos cognitivos explicam em parte o surgimento do construtivismo como uma nova perspectiva sobre a aprendizagem (Duffy e Jonassen, 1992). Apesar de controverso, especialmente em suas versões mais radicais, o construtivismo surge como uma perspectiva útil para algumas situações de aprendizagem de adultos (Wiswell e Ward, 1997). O construtivismo enfatiza que todo o conhecimento depende do contexto, e que os indivíduos atribuem significado pessoal às suas experiências de aprendizagem. Portanto, a aprendizagem não pode estar separada do contexto no qual é empregada. Os construtivistas também enfatizam a natureza cumulativa da aprendizagem. Isso significa que as novas informações devem estar relacionadas a outras informações existentes, para que os aprendizes possam retê-las e usá-las. Para os adultos, a experiência deve ser conceitualizada como um funil gigante de conhecimento anterior, e as novas informações que entram pela par te de cima do funil descem e acabam caindo, a não ser que "grudem" em algum elemento de conhecimento prévio.

Os construtivistas defendem uma abordagem diferente para a aprendizagem. Savery e Duffy (1996) sugerem oito princípios instrucionais construtivistas:

1.Ancorar todas as atividades de aprendizagem a um problema ou tarefa maior.

2.Dar apoio ao aprendiz para que ele desenvolva o domínio de todo o problema ou tarefa.

3.Projetar uma tarefa autêntica.

4.Projetar a tarefa e o ambiente de aprendizagem de forma a refletir a complexidade do ambiente no qual os aprendizes devem operar ao final da aprendizagem.

5.Dar ao aprendiz o domínio do processo usado para desenvolver a situação.

6.Projetar o ambiente de aprendizagem de modo a apoiar e desafiar o raciocínio do aprendiz.

7.Estimular o teste de ideias diante de visões e contextos alternativos.

8.Oferecer oportunidade para reflexão e apoiá-la tanto em relação ao conteúdo aprendido quanto ao processo de aprendizagem.

Os paralelos entre visões moderadas do construtivismo e da andragogia são impressionantes. Ambos enfatizam o domínio do processo de aprendizagem pelos aprendizes, a aprendizagem experiencial e as abordagens de resolução de problemas na aprendizagem. Entretanto, a andragogia e as visões mais extremas de construtivismo não são compatíveis.

A teoria de design instrucional tradicional também está caminhando para enfatizar a

importância dos modelos mentais (Merrill, 1992). Apesar de ir contra vários aspectos do construtivismo, parece que essa é uma área em que todos concordam. Tessmer e Richey (1997) apontam que houve uma redescoberta da análise contextual no campo de design instrucional. Apesar de sempre ter feito parte de modelos de desenho de sistemas instrucionais, ela foi negligenciada ao longo dos anos. A análise front-end tradicional do tipo ambiental enfatizava a importância de analisar os elementos no ambiente externo que pudessem afetar a aprendizagem, mas ignorava, em grande parte, as características do aprendiz. O design sistêmico de treinamento amplia a análise ambiental para incluir as características do aprendiz como atitudes e conhecimento acumulado obtido por meio de experiências anteriores (Richey, 1995). Uma das principais direções para a mudança no design instrucional é o comprometimento com a crença de que as estruturas mentais existem e moldam a maneira como as pessoas aprendem (Kember e Murphy, 1995). Tessmer e Richey (1997) propõem um modelo geral de fatores contextuais que influenciam a aprendizagem, e um dos níveis é o contexto orientador. O contexto orientador é composto por todos os fatores de pré-aprendizagem que afetam o evento da aprendizagem. Os elementos da formação e experiências de uma pessoa estão entre os fatores críticos que moldam a aprendizagem.

Em resumo, há reconhecimento crescente de várias disciplinas no sentido de que a experiência dos adultos desempenha papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Há muito, os líderes de aprendizagem de adultos utilizam as experiências do adulto aprendiz como recurso para a aprendizagem, mas não reconheceram adequadamente seu papel como guardiãs da aprendizagem. Por um lado, a experiência pode ajudar na aprendizagem de novos conhecimentos se esses novos conhecimentos forem apresentados de maneira que possam ser relacionados aos conhecimentos e modelos mentais já existentes. Por outro lado, esses mesmos modelos mentais podem tornar-se obstáculos gigantescos à aprendizagem quando a nova aprendizagem os desafia.

Assim, quando a nova aprendizagem desafia de maneira considerável o esquema existente, o processo de desaprender torna-se tão importante quanto o processo de aprender. Kurt Lewin (1951) reconhece isso quando chama o primeiro estágio de mudança de estágio de "descongelamento" (os outros dois são a transição e o recongelamento). A partir dessa perspectiva, não é possível esperar que os indivíduos mudem, a não ser que se procure descongelá-los de suas crenças e opiniões existentes. Em outras palavras, as pessoas não se envolverão com a aprendizagem de circuito duplo sem antes terem sido descongeladas de modelos mentais existentes. Kolb (1984) defende que a aprendizagem é um processo contínuo baseado na experiência, o que significa que toda a aprendizagem pode ser encarada como reaprendizagem. Isso é principalmente verdadeiro para os adultos que acumulam um grande repositório de experiências.

PRONTIDÃO PARA APRENDER

Os adultos geralmente se tornam prontos para aprender quando a situação de vida cria

necessidade de saber. Portanto, quanto mais os profissionais de aprendizagem de adultos puderem antever e compreender as situações de vida dos adultos e sua prontidão para a aprendizagem, mais eficaz eles serão. O desafio tem sido desenvolver modelos que expliquem a variabilidade típica na prontidão do adulto para aprender.

Pratt (1988) propôs um modelo útil para mostrar como as situações de vida dos adultos afetam não apenas sua prontidão para aprender, como também sua prontidão para experiências de aprendizagem do tipo andragógico. Ele reconhece que a maior parte das experiências de aprendizagem é altamente situacional, e que um aprendiz pode mostrar comportamentos diferentes em situações de aprendizagem diferentes. Por exemplo, é perfeitamente possível que um aprendiz se mostre altamente confiante e autodirigido em um campo de aprendizagem, mas bastante dependente e inseguro em outro.

Pratt ilustrou esse ponto quando identificou duas dimensões centrais dentro das quais os adultos variam em cada situação de aprendizagem: direção e apoio. O modelo de Pratt reconhece que os aprendizes podem apresentar necessidades fundamentalmente diferentes de receber apoio de um profissional de aprendizagem de adultos. Alguns talvez precisem de ajuda para a operacionalização ou logística da aprendizagem, enquanto outros precisem de apoio emocional. Profissionais de aprendizagem que observam aprendizes que parecem não estar prontos para a aprendizagem de maneira andragógica devem compreender dentro de qual dimensão essa necessidade existe.

A direção refere-se à necessidade do aprendiz de obter assistência de outras pessoas durante o processo de aprendizagem e é uma função da competência que o adulto tem sobre o assunto e a necessidade geral de dependência. Os adultos que possuem alta competência sobre o assunto e baixa necessidade geral de dependência serão aprendizes muito mais independentes do que aqueles que possuem pouca competência e preferem a dependência. Mesmo os adultos que possuem uma dependência geral baixa podem precisar de orientação nos estágios iniciais da aprendizagem de um assunto novo sobre o qual possuem pouca competência.

O apoio refere-se ao estímulo afetivo que o aprendiz precisa receber dos outros. Ele também é um produto de dois fatores: o comprometimento do aprendiz com o processo de aprendizagem e a confiança do aprendiz em relação à sua habilidade de aprendizagem. Logo, aprendizes que são altamente comprometidos e confiantes precisam de menos apoio. De maneira inversa, aqueles que possuem baixo comprometimento e baixa confiança precisarão de mais apoio.

Pratt propõe um modelo de quatro quadrantes (ver a Figura 9-1) que reflete as combinações de direção e apoio alto ou baixo. Os aprendizes nos Quadrantes 1 e 2 precisam de uma abordagem mais direcionada pelo professor para a aprendizagem, enquanto aqueles nos Quadrantes 3 e 4 são mais capazes de serem autodirigidos. É importante observar, entretanto, que os aprendizes no Quadrante 3 ainda precisam de um alto nível de envolvimento com outra pessoa no processo de aprendizagem, mas para apoio, e não direção.

O modelo de Pratt, mesmo que ainda não testado, oferece uma explicação conceitual para

alguma parte da variabilidade que os facilitadores de aprendizagem de adultos encontram em qualquer grupo de adultos aprendizes. Forme um grupo de adultos com o objetivo de aprender e você provavelmente encontrará alguns que precisam de muita direção e apoio emocional (Quadrante 1), alguns que precisam de direção mas não de muito apoio emocional (Quadrante 2), alguns que talvez se comportem como quem precisa de direção, mas, na verdade, estão lá para obter apoio emocional (Quadrante 3), e, por fim, alguns que gostam de uma abordagem verdadeiramente andragógica (Quadrante 4). Para tornar o quadro ainda mais complexo, essas mesmas pessoas podem trocar de quadrantes quando aprendem assuntos diferentes. Ao reconhecer as influências situacionais no comportamento de aprendizagem dos adultos, Pratt ajuda a explicar por que as suposições básicas nem sempre representam um encaixe perfeito, pelo menos no início das situações de aprendizagem. Parece razoável esperar que os aprendizes nos Quadrantes 1, 2 e 3 possam mover-se em direção ao Quadrante 4 à medida que sua competência e confiança aumentam. Os desafios para os líderes de aprendizagem de adultos são (1) reconhecer em que ponto os aprendizes individuais estão no início de uma experiência de aprendizagem e (2) estar atento a mudanças nas necessidades de direção e apoio durante a experiência de aprendizagem.

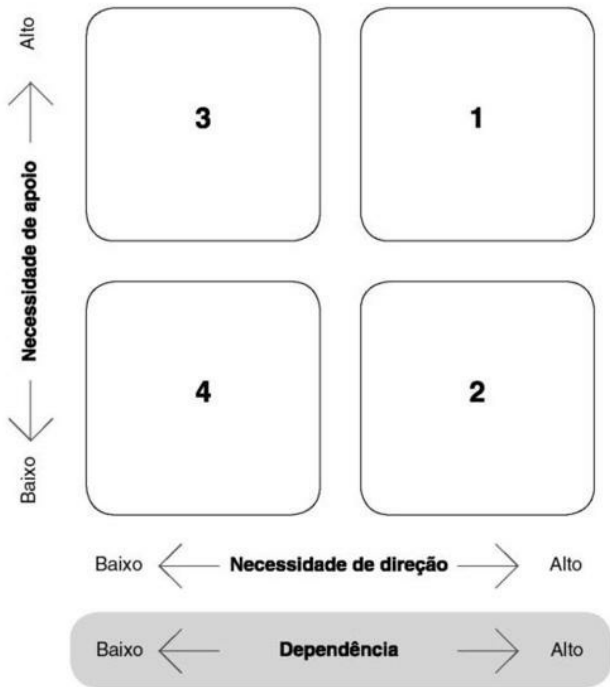



Figura 9-1. Modelo de Pratt de direção e apoio alto ou baixo.

ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O papel da experiência atual na modelagem da necessidade de aprender está intimamente relacionado ao da experiência anterior na modelagem da aprendizagem. Já mencionamos que os

adultos, em geral, preferem uma orientação de aprendizagem voltada para a resolução de problemas, em vez de centrada em um assunto. Além disso, eles aprendem melhor quando as novas informações são apresentadas em contextos da vida real. Como resultado, a abordagem experiencial de aprendizagem acabou tornando-se firmemente enraizada na prática de aprendizagem de adultos.

David Kolb (1984) é líder no desenvolvimento da prática de aprendizagem experiencial. Ele define a aprendizagem como "o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência" (p. 38). Para Kolb, a aprendizagem não é tanto a aquisição ou a transmissão de conteúdo, e sim a interação entre conteúdo e experiência, em que um transforma o outro. O trabalho do educador, ele afirma, não é apenas transmitir ou implantar novas ideias, mas também modificar ideias antigas que possam interferir com as novas.

Kolb baseia o modelo de aprendizagem experiencial no modelo pesquisa-ação de resolução de problemas de Lewin, que é amplamente aplicado ao desenvolvimento organizacional (Cummings e Worley, 1997). Ele defende que o modelo é bastante semelhante aos de Dewey e Piaget. Kolb (1984) apresenta quatro passos para o ciclo de aprendizagem experiencial (ver a Figura 9-2).

1.Experiência concreta. Envolvimento total em experiências novas no aqui e agora.

2.Observações e reflexão. Reflexão e observação da experiência dos aprendizes a partir de várias perspectivas.

Figura 9-2. Modelo de aprendizagem experiencial de Kolb.

3.Formação de conceitos abstratos e generalização. Criação de conceitos que integram as observações dos aprendizes em teorias lógicas.

4.Teste das implicações de novos conceitos a novas situações. Uso dessas teorias para tomar decisões e solucionar problemas.

Kolb vai adiante e sugere que esses quatro modos se combinam para criar quatro estilos distintos de aprendizagem (ver o Capítulo 10 para mais informações sobre estilos de

aprendizagem).

O modelo de Kolb (1984) trouxe contribuição significativa para a literatura de aprendizagem experiencial ao (1) fornecer uma base teórica para a pesquisa sobre a aprendizagem experiencial e (2) fornecer um modelo prático para a prática da aprendizagem experiencial. Os quatro passos de seu modelo representam um modelo de trabalho de valor inestimável para o desenho de experiências de aprendizagem para adultos. Em um nível macro, os programas e as turmas podem ser estruturados de modo a incluir os quatro componentes e, em nível micro, esses componentes podem ser incluídos em unidades ou lições. A Tabela 9-2 apresenta exemplos de estratégias de aprendizagem que podem ser úteis em cada um dos passos.

As pesquisas sobre o modelo de Kolb se voltaram, em sua maioria, para os estilos de aprendizagem por ele propostos. Infelizmente, as pesquisas fizeram pouco para validar sua teoria, em grande parte devido a preocupações de ordem metodológica sobre seu instrumento (Cornwell e Manfredo, 1994; Freedman e Stumpf, 1980; Kolb, 1981; Stumpf e Freedman, 1981).

Modelo de Kolb com sugestões de estratégias de aprendizagem

Estágio de Kolb	Exemplo de estratégia de aprendizagem/ensino
Experiência concreta	Simulação, estudo de caso, excursão, experiência real, demonstrações.
Observação e reflexão	Discussão, pequenos grupos, *buzz groups*, observadores escolhidos.
Conceitos abstratos	Compartilhamento de conteúdos.
Experimentação ativa	Experiências em laboratorio, experiência *on the job*, estágios, sessões práticas.

Embora profissionais de RH sempre valorizem a experiência do profissional, enfatizam cada vez mais a aprendizagem experiencial como forma de melhorar a performance (Swanson, 1996). A aprendizagem que reflete a ação" é uma técnica desenvolvida para focar as experiências dos aprendizes e integrar a experiência no processo de aprendizagem (ARL Inquiry, 1996). Os pesquisadores de transferência de aprendizagem também examinam a aprendizagem experiencial como um meio para intensificar a transferência da aprendizagem em performance (Holton et al., 1997; Bates, Holton e Seyler, 1997) e aumentar a motivação para aprender (Seyler, Holton e Bates, 1997). O treinamento prático estruturado (Jacobs e Jones, 1995) surgiu como método central para beneficiar-se de maneira mais sistemática do valor da aprendizagem

experiencial nas organizações e como uma ferramenta para desenvolver novos funcionários de maneira eficaz pelo uso de colegas de trabalho experientes (Holton, 1996). As abordagens de aprendizagem experiencial oferecem o duplo benefício de serem interessantes para a base de experiências do adulto aprendiz e também aumentar a probabilidade de mudança de performance após o treinamento. É possível que vários domínios da aprendizagem de adultos possam se beneficiar da mesma forma.

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O modelo andragógico de aprendizagem de adultos traz algumas hipóteses fundamentalmente diferentes sobre o que motiva os adultos a aprenderem. Os adultos se mostram mais motivados a aprender aquilo que os ajuda a resolver problemas em sua vida ou que resulte em recompensas internas. Isso não significa que as recompensas externas (por exemplo, aumento de salário) não tenham relevância, mas sim que a satisfação da necessidade interna é o motivador mais potente.

Wlodowski (1985) apresenta uma explicação parcial para essa diferença. Ele sugere que a motivação dos adultos para aprender é a soma de quatro fatores:

1.Sucesso. Os adultos desejam ser aprendizes bem-sucedidos.

2.Vontade. Os adultos querem sentir que têm escolha em sua aprendizagem.

3.Valor. Os adultos querem aprender algo que valorizam.

4.Diversão. Os adultos querem vivenciar a aprendizagem como algo agradável.

O primeiro princípio da andragogia afirma que "os adultos precisam saber por que precisam aprender algo antes de começar a aprendê-lo". Saber o porquê eles precisam aprender algo é a chave para dar aos adultos um senso de vontade sobre sua aprendizagem. O Princípio 6 afirma que os motivadores mais potentes para os adultos são os internos - por exemplo, qualidade de vida, satisfação e autoestima. Em outras palavras, a aprendizagem que os adultos mais valorizam é aquela que tem valor pessoal para eles.

Essa posição também é consistente com a teoria da expectativa (Vroom, 1995), uma teoria clássica de motivação de adultos no ambiente de trabalho. A teoria da expectativa defende que a motivação de um indivíduo é a soma de três fatores:

1.Valência. O valor que uma pessoa deposita no resultado.

2.Instrumentalidade. A probabilidade de que os resultados desejados serão atingidos, desde que certos resultados ocorram.

3.Expectativa. A crença de uma pessoa de que determinados esforços levarão a resultados que serão recompensados.

Em termos de aprendizagem, os adultos atingem altos graus de motivação quando acreditam que podem aprender o novo material (expectativa) e que a aprendizagem os ajudará a resolver um problema ou questão (instrumentalidade) que é importante em sua vida (valência).

Wlodowski (1985) sugere um modelo de características e habilidades para instrutores que são bons motivadores de adultos. Esses motivadores estão agrupados em quatro categorias: conhecimento especializado, empatia, entusiasmo e clareza (ver a Tabela 9-3). Os facilitadores de aprendizagem de adultos que desenvolvem essas características provavelmente são altamente motivadores.

Características e habilidades de instrutores motivadores (Wlodowski, 1985)

1 Conhecimento especializado: o poder do conhecimento e preparo.

• Conhece algo que é benéfico aos adultos.

• Conhece-o bem.

• Está preparado para transmiti-lo através de um processo instrucional.

2 Empatia: o poder de compreender e ter consideração.

• Tem uma compreensão realista das necessidades e expectativas do aprendiz.

• Adaptou a instrução ao nível de experiência e desenvolvimento de habilidade do aprendiz.

• Considera as perspectivas dos aprendizes de forma consciente.

3 Entusiasmo: o poder do comprometimento e animação.

• Preocupa-se e valoriza o que está sendo ensinado.

• Expressa comprometimento em graus adequados de emoção, animação e energia.

Clareza: o poder da linguagem e organização.

• Pode ser compreendido e seguido pela maioria dos aprendizes.

• Oferece aos aprendizes uma maneira de compreender o que foi ensinado se a apresentação inicial não foi clara.

RESUMO

O fato de os adultos terem necessidade de saber por que devem aprender antes de a aprendizagem propriamente dita ocorrer é evidente para os profissionais de aprendizagem. Pesquisas em treinamento organizacional sugerem que há três aspectos para a necessidade de aprender: a necessidade de saber como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido e por que isso terá valor. Pesquisas indicam que a necessidade de aprender afeta a motivação para aprender, os resultados da aprendizagem e a motivação pós-treinamento para usar a aprendizagem.

O conceito de autodireção talvez seja o aspecto mais discutido na andragogia. Existem duas dimensões predominantes e relativamente independentes de autodireção: autodidatismo e autonomia. A hipótese de que todos os adultos têm plena capacidade ou ambas as dimensões em cada situação de aprendizagem geralmente não é aceita. Grow (1991), ao abordar a questão, defende quatro estágios e seus estilos de ensino correspondentes: Estágio 1: aluno dependente/autoridade, coach/professor; Estágio 2: aluno interessado/motivador, guia/professor; Estágio 3: aluno envolvido/professor facilitador; e Estágio 4: aluno autodirigido/consultor, professor delegador.

O papel da experiência do adulto aprendiz tornou-se área de enfoque primordial. Grande parte da ênfase recente recai sobre a ideia de que a experiência cria tendências que podem impactar profundamente a nova aprendizagem. Alguns pesquisadores relevantes nessa área são Argyris, Schon e Senge. Ao rotular a aprendizagem como de circuito simples ou de circuito duplo, Argyris escreve sobre as dificuldades e a importância de se superar a tendência natural de resistir à nova aprendizagem que desafia o esquema mental existente, fruto da experiência anterior. Schon concentra-se no saber em ação e reflexão em ação, e conclui que os profissionais e aprendizes mais eficazes são os que realizam bem o saber em ação e a aprendizagem de circuito duplo. Senge identifica os modelos mentais como uma das cinco principais características da organização que aprende. Outros pesquisadores, principalmente os psicólogos cognitivos,

realizaram pesquisas extensas nesse campo, o que resultou na crença generalizada de que a experiência anterior dos adultos pode auxiliar e impedir o processo de aprendizagem e seu resultado.

O nível de prontidão de um adulto está estritamente associado à necessidade de saber. Ao reconhecer que a maioria das experiências de aprendizagem é situacional, e que o comportamento do aprendiz varia de acordo com a situação de aprendizagem, Pratt propôs um modelo para mostrar como as situações de vida afetam tanto a prontidão para aprender e a prontidão para as experiências de aprendizagem de estilo andragógico. Ele identifica a direção e o apoio como dimensões essenciais da variância e propõe um modelo de quatro quadrantes que reflete as permutações de direção e/ou apoio.

Intimamente relacionado ao papel da experiência anterior na moldagem da aprendizagem, está o da experiência atual na moldagem da orientação para a aprendizagem. Parece que os adultos aprendem melhor quando as novas informações são apresentadas em contextos da vida real. Como resultado, a abordagem experiencial de aprendizagem, desenvolvida com mais eficácia por Kolb, acabou sendo fundamentada na prática de aprendizagem de adultos. Seu modelo de quatro estágios apresenta base teórica e modelo prático para a aprendizagem experiencial.

É evidente que os adultos são mais motivados a aprender aquilo que os ajuda a resolver problemas ou que resulta em dividendos internos. Wlodowski, em uma teoria intimamente relacionada com a teoria da expectativa de Vroom, esclarece a diferença entre adultos aprendizes e não adultos de acordo com quatro fatores: sucesso, vontade, valor e diversão. Vroom usa três fatores - valência, instrumentalidade e expectativa - em sua explicação.

Ao longo dos anos, foram feitos vários refinamentos aos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos do modelo andragógico. É possível que alguns enxerguem esses refinamentos como um enfraquecimento do modelo, mas, em nossa concepção, estes refinamentos o fortalecem. A aprendizagem é um fenômeno complexo que desafia a descrição feita por qualquer modelo único. O desafio tem sido - e continua a ser - definir o que é mais característico entre os adultos aprendizes, estabelecer os princípios fundamentais e definir como adaptá-los a circunstâncias variadas. Quanto mais os pesquisadores identificam fatores que operam a moderação e a mediação da aprendizagem de adultos, mais sólidos os princípios fundamentais se tornam.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

9.1 Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Os aprendizes precisam saber".

9.2 Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Aprendizagem autodirigida".

9.3Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Experiência prévia do aprendiz".

9.4Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Prontidão para aprender".

9.5Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Orientação para aprender a resolver problemas".

9.6Faça o relato de uma experiência pessoal que confirme o princípio "Motivação para aprender".

CAPÍTULO 10
Além da Andragogia

Um aspecto do modelo andragógico que confunde muitas pessoas é o fato de que nem todos os adultos parecem adequar-se às hipóteses. Qualquer facilitador de aprendizagem de adultos dirá que os adultos aprendizes não são tão homogêneos como o modelo andragógico supõe. Pesquisas demonstram que há muitas diferenças individuais entre os aprendizes que interagem com os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos para moldar seus comportamentos de aprendizagem. Como observado anteriormente, os princípios andragógicos descrevem de maneira poderosa, mas incompleta, o comportamento da aprendizagem de adultos. Profissionais experientes nessa área aprenderam que, como a maioria dos modelos, os princípios andragógicos de aprendizagem são mitigados por um conjunto de fatores que afetam o comportamento de aprendizagem. Knowles (1984b) reforçou a ideia ao examinar as lições aprendidas da andragogia na prática: "O modelo andragógico é um sistema de elementos que pode ser adotado ou adaptado completa ou parcialmente. Não se trata de uma ideologia que precise ser aplicada em sua totalidade e sem alterações. Na verdade, a característica essencial da andragogia é sua flexibilidade" (p. 418).

Este capítulo introduz novas perspectivas à aprendizagem de adultos que ajudam a explicar e apurar os princípios fundamentais da aprendizagem andragógica. Aqui, apresentam-se a perspectiva da psicologia sobre diferenças individuais e um novo pensamento sobre como aprender a aprender, além de perspectivas de desenvolvimento. Essas novas compreensões são importantes para desenvolver aprendizagens andragógicas efetivas na prática.

AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM ADULTOS APRENDIZES

A principal premissa da pesquisa de diferenças individuais é que os instrutores devem adaptar a instrução para acomodar as diferenças de habilidades, estilos e preferências individuais (Jonassen e Grabowski, 1993). Ao fazê-lo, espera-se que os resultados da aprendizagem sejam melhores. Os instrutores são incentivados a capitalizar os pontos fortes do aprendiz ou ajudá-los a

desenvolver uma gama maior de capacidades.

É o que os pesquisadores chamam de interação de aptidões-por-tratamento,* que significa simplesmente que o tratamento (a instrução, nesse caso) interage com as "aptidões" individuais (incluindo-se aqui as habilidades, os estilos e as características) na produção dos resultados da aprendizagem. Infelizmente, as pesquisas não fornecem apoio consistente às interações por aptidão-tratamento, apesar de terem demonstrado vários exemplos em que realmente ocorrem (Jonassen e Grabowski, 1993; Snow, 1989). Questões metodológicas limitam os pesquisadores no tocante a generalizações sobre essa premissa. Ao mesmo tempo, a maioria dos praticantes considera de extrema validade a ideia de que se exigem diferentes estratégias de instrução para diferentes aprendizes, com base nas diferenças individuais. As experiências pessoais, os estudos de caso, além de pesquisas e estudos promissores mantêm viva a hipótese das diferenças individuais. Uma conclusão segura a que se chega, por ora, é que as diferenças individuais realmente afetam a aprendizagem, porém os pesquisadores simplesmente não possuem as ferramentas e as metodologias para medi-las ou estudá-las adequadamente. Além disso, a aprendizagem pode ser tão especificamente contextual e as interações tão complexas que não há como emergir relações consistentes, pelo menos não a ponto de generalizar, como gostaríamos.

Jonassen e Grabowski (1993) apresentam uma tipologia de diferenças individuais que têm impacto na aprendizagem (conferir a Tabela 10-1). A Tabela 10-1 incorpora três amplas categorias de diferenças individuais: cognitiva, personalidade e conhecimento prévio. Não há unanimidade sobre o esquema para caracterizar as diferenças individuais, mas esse é bastante útil para o propósito da aprendizagem de adultos. O conhe cimento prévio foi considerado no Capítulo 7, em nossa discussão sobre a experiência. Esta seção será dedicada principalmente às diferenças do grupo cognitivo, já que elas parecem ter grande impacto nos adultos aprendizes.

Diferenças individuais do aprendiz

Cognitivas

Habilidades mentais gerais

Habilidades hierárquicas (fluida, cristalizada e espacial)

Habilidades mentais primárias

• Produtos

• Operações

• Conteúdo

Controles cognitivos

• Dependência/independência de campo

• Articulação de campo

• Ritmo cognitivo

• Atenção focal

• Amplitude da categoria

• Complexidade/simplicidade cognitiva

• Automatização forte versus fraca

Estilos cognitivos: coleta de informações

• Visual/tátil

• Visualizador/verbalizador

• Nivelamento/estímulo

Estilos cognitivos: organização de informação

• Serialista/holístico

• Estilo conceitual

Estilos de aprendizagem

• Mapeamento de estilo cognitivo de Hill

• Estilos de aprendizagem de Kolb

• Estilos de aprendizagem de Dunn e Dunn

• Estilos de aprendizagem de Grasha-Reichman

• Estilos de aprendizagem de Gregorc

Personalidade

Estilos de atenção e envolvimento

• Ansiedade

• Tolerância a expectativas não realista

• Tolerância à ambiguidade

• Tolerância à frustração

Personalidade: estilos de expectativa e incentivo

• Locus de controle

• Introversão/extroversão

• Motivação de realização

• Correr risco versus cautela

Conhecimento prévio

Conhecimento prévio

• Conhecimento prévio e realização

• Conhecimento estrutural

Baseada em dados de Jonassen e Grabowski, 1993.

Conceitualmente, Jonassen e Grabowski (1993) dividem as diferenças cognitivas em quatro níveis:

1.Habilidades cognitivas. Modelos psicométricos de inteligência, que incluem as habilidades primárias e secundárias (categorias 1 e 2 da Tabela 10-1).

2.Controles cognitivos. Padrões de pensamento que controlam as formas como indivíduos processam e raciocinam sobre a informação. São entidades psicométricas que controlam a percepção, além de descenderem diretamente das habilidades cognitivas (categoria 3 da Tabela 10-1).

3.Estilos cognitivos. De acordo com a definição de Messick (1984), são "autoconsistências características do processamento de informações que se desenvolvem de maneira agradável ao redor de tendências subjacentes de personalidade". Elas refletem as formas como os aprendizes processam a informação para compreender seu mundo (categorias 4 e 5 da Tabela 10-1).

4.Estilos de aprendizagem. Tendência geral de preferir processar informações de modos diferentes. São menos específicos que os estilos cognitivos e geralmente avaliados pelas preferências reportadas pelos aprendizes (categoria 6 da Tabela 10-1).

O nível 4, estilos de aprendizagem, é o mais visível e pode ser visto como o "nível externo", enquanto as habilidades cognitivas formam o "nível interno" e podem ser as menos visíveis. As habilidades cognitivas influenciam os controles cognitivos, que influenciam os estilos cognitivos, os quais, por sua vez, influenciam os estilos de aprendizagem. Como demonstra a Tabela 10-1, a lista de características que podem ser consideradas em cada categoria é ampla. Levaremos em conta apenas os itens selecionados que mostram prospecção de aperfeiçoamento dos princípios fundamentais de aprendizagem.

As Habilidades Cognitivas: Novo Pensamento sobre a Inteligência

Tradicionalmente, a inteligência tem sido referida de maneira unidimensional, arraigada à concepção psicológica de QI acadêmico. Houve tempos em que estudos transversais levaram à conclusão de que a inteligência diminuía na idade adulta. Essa ideia era inconsistente com a observação geral de que os adultos não pareciam se tornar "menos espertos" e, de fato, se tornavam geralmente mais bem-sucedidos e competentes com o passar dos anos. Isso levou os pesquisadores a questionar o QI como medida universal de inteligência e buscar novos conceitos de inteligência que ajudariam a explicar os resultados da vida adulta e da aprendizagem de adultos. Esta seção examina as considerações sobre formas alternativas de inteligência, que, em sua maioria, tendem a dar apoio às ideias andragógicas da aprendizagem de adultos.

Uma das primeiras tentativas de esclarecer as inteligências múltiplas foi a teoria de Horn e Cattell sobre a inteligência fluida e cristalizada (Cattell, 1963; Horn e Cattell, 1966). A inteligência fluida se parece com as ideias tradicionais de QI e se refere à capacidade de solucionar problemas novos. Acreditava-se que seu auge ocorreria durante a adolescência e se tornava estável na idade adulta, principalmente porque está mais fortemente ligada a fatores fisiológicos, como a memória. A inteligência cristalizada, por outro lado, é uma função da experiência e da educação e aumenta na idade adulta. A suposição era de que qualquer perda de habilidades fluidas seria compensada pela inteligência cristalizada em ambientes estáveis. De fato, os adultos realmente mostraram certa perda das habilidades fluidas, principalmente em tarefas aceleradas; porém, eles se tornaram melhores ao usar seu conhecimento.

Pesquisas sobre a relação entre envelhecimento e inteligência adulta são um tanto controversas. 0 trabalho pioneiro de Schaie (1994) e o Estudo Longitudinal de Seattle sugerem que as primeiras conclusões anteriores sobre o declínio do QI podem não ser corretas. Nesse estudo, Schaie e seus colegas acompanharam um grupo de indivíduos a partir de 1956 e usaram o Teste de Capacidades Mentais Primárias para avaliar o QI. Quando as informações do QI são analisadas transversalmente, há uma queda no QI com a idade. Quando a análise é longitudinal, não há indicação de diminuição. De fato, o QI mostra um leve aumento durante a meia-idade e apenas demonstra uma queda antes dos 25 e após os 67 anos. A conclusão desses estudos é que não há queda da inteligência fluida nem da cristalizada até idade mais avançada.

Kaufman (1990) contesta essas descobertas com base na análise das informações da Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (WAIS e WAIS-R). Ele afirma que a escala WAIS-R é o instrumento de avaliação mais válido para a inteligência de adultos, principalmente em cenários clínicos. As informações das análises longitudinais da escala WAIS-R apoiam a teoria de Horn e Cattell (1966) de que as habilidades fluidas diminuem significativamente no decorrer da vida, tendo início já no final dos 20 anos, mas que a inteligência cristalizada permanece relativamente estável até idade mais avançada.

Há questões complexas com relação à metodologia de pesquisa subjacente a esses estudos que vão além do escopo deste livro, mas que também afetam as conclusões sobre a inteligência adulta. Essas duas linhas de pesquisa não usam apenas instrumentos diferentes, mas também métodos de pesquisa diferentes. As conclusões, por ora, são que (1) a inteligência cristalizada não

diminui até idade avançada, mas (2) a inteligência fluida pode diminuir. Essa pesquisa sugere que os profissionais da Educação de Adultos devem ficar atentos à possibilidade de que os aprendizes, em particular os mais velhos, não reajam tão prontamente a materiais ou situações completamente novos. Pode haver necessidade de adaptação com o objetivo de permitir um tempo adicional para a aprendizagem. Por outro lado, quando a aprendizagem depende de experiência e educação prévias, não há necessidade de adequação.

Outros estudiosos também propuseram modelos de múltiplas inteligências, mas suas pesquisas não estão completas. Guilford (1967) observou também que os testes de QI eram inadequados para a avaliação da inteligência de adultos, o que o levou a propor uma estrutura de intelecto de três fatores. Ele sugeriu três tipos de habilidades mentais:

1.Habilidades intelectuais. Classificadas de acordo com a operação (cognição, memória, produção e avaliação).

2.Intelecto. Classificado de acordo com o conteúdo (verbal, numérico, comportamental).

3.Inteligência. Classificada de acordo com o produto (de simples a complexo).

Como o produto é o resultado da interação entre as habilidades mentais e o conteúdo da aprendizagem, os adultos podem desenvolver habilidades mentais melhores para compensar qualquer perda de conteúdo de aprendizagem.

Outra perspectiva foi oferecida pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983). Ele sugere a existência de oito tipos de inteligência: acadêmica, linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Ele sugere que uma pessoa pode apresentar um alto nível de inteligência em uma ou mais delas, e baixo em outras. Os críticos classificam as inteligências múltiplas de Gardner como talentos, e não como inteligência.

Sternberg (1988) considera a maioria das teorias de inteligência incompletas. Ele defende uma visão mais ampla da inteligência, que leve aos sistemas educacionais e promova de forma mais completa aprendizagem e sucesso vitalícios (Sternberg, 1997). Sua teoria descreve três componentes da inteligência:

1.Metacomponentes. "Os processos executivos utilizados para planejar, monitorar e avaliar a solução de problemas."

2.Componentes de performance. "Os processos de ordem inferior utilizados para implementar os comandos dos metacomponentes."

3.Componentes de aquisição de conhecimento. "Os processos utilizados para a aprendizagem de solução de problemas" (p. 59).

Diferentemente de Gardner, esses três componentes não são independentes, mas trabalham juntos para definir o intelecto. Além disso, à medida que os adultos envelhecem, a aprendizagem

continuada faz os três componentes se tornarem mais fortes, permitindo ao intelecto continuar a crescer, apesar de qualquer perda de memória ou capacidade sensorial relacionada à idade.

Todas as teorias do desenvolvimento intelectual apontam para a importância da experiência adulta. O tema recorrente em todas essas concepções é que os adultos avançam como aprendizes devido às suas experiências de vida. É provável que a experiência permita que o adulto aplique sua aprendizagem mais efetivamente conforme aumenta sua capacidade de gerenciar processos de aprendizagem. De maneira contrária, conforme os adultos se tornam melhores na aplicação de sua aprendizagem e no gerenciamento dos processos correspondentes, esperam oportunidades de fazê-lo. Em termos andragógicos, eles buscam maior controle sobre o processo de aprendizagem. Uma visão multidimensional da inteligência também reforça a ideia de que há certas situações de aprendizagem em que os adultos podem não estar preparados para uma abordagem puramente andragógica. Se certos tipos de inteligência realmente diminuírem com o envelhecimento (por exemplo, a inteligência fluida) e eles se tornarem cada vez mais dependentes da experiência para compensar, então o material totalmente novo da aprendizagem não relacionado à aprendizagem anterior será um desafio maior.

Controles Cognitivos

O controle cognitivo mais pesquisado e que recebeu mais atenção na literatura da aprendizagem de adultos é a dependência/independência de campo (Joughin, 1992; Smith, 1982). Trata-se do "grau em que a percepção do aprendiz ou a abrangência de informação são afetadas pelo campo perceptivo ou contextual que o rodeia" (Jonassen e Grabowski, 1993, p. 87). Os campo-dependentes tendem a ver e a depender da sugestão do ambiente para ajudar na compreensão de informações, enquanto os campo-independentes tendem a aprender independentemente de sugestões externas. Há muitas sugestões que surgem dessas diferenças que afetam a aprendizagem. Descobertas com base em pesquisas (Jonassen e Grabowski, 1993) sobre a aprendizagem e a instrução incluem:

Aprendizes campo-dependentes:

•Gostam da aprendizagem direcionada a grupos e colaborativa

•Preferem uma estrutura clara e organizada do material

•Respondem aos componentes sociais do ambiente

•Respondem bem aos reforços externos

•Preferem direção externa

Aprendizes campo-independentes

•Gostam de solucionar problemas

•Preferem situações em que tenham de descobrir uma organização ou informação subjacente (por exemplo, a esquematização)

Gostam de transferir o conhecimento para novas situações

•Preferem ambientes de aprendizagem independentes, voltados a contratos

•Respondem bem à aprendizagem de investigação e descoberta

Conforme Joughin (1992) sugere, a dependência/independência de campo pode ter seu maior impacto na aprendizagem autodirigida para adultos. A princípio, pareceria que os campo-dependentes se limitariam mais à capacidade de desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas. De fato, os comportamentos demonstrados pelos campo-independentes são mais frequentemente associados aos adultos aprendizes mais "maduros": independentes, com reflexão crítica, orientados a objetivos, auto-organizados, e assim por diante (Even, 1982). Joughin (1992) sugere que a capacidade de autodireção pode ser mais limitada em tipos campo-dependentes. Ele ainda cita outros (Chickering, 1977; Even, 1982; Mezoff, 1982) que sugeriram linhas de pensamentos correlatas.

Tendemos a concordar com Brookfield (1986), que pede cautela em relação a essa conclusão. Como previamente discutido, devemos distinguir entre os comportamentos de autodidatismo e o processo cognitivo interno de sentir e agir com autonomia. Parece possível que um campodependente possa demonstrar comportamentos autodirigidos bastante diferentes daqueles exibidos por aqueles que são campo-independentes. Brookfield ainda sugere que os campo-dependentes são mais conscientes do contexto, o que contribui para o pensamento criativo e para as habilidades de facilitação. Ele cita a própria pesquisa, que mostrou que os aprendizes independentes bem-sucedidos se referiam a uma rede de contatos de aprendizes como seu recurso mais importante. Os campo-dependentes mostraram maior tendência a desenvolver essas redes.

Na maioria das vezes em que se mede a autodireção, são os comportamentos, e não os sentimentos de autonomia, que são avaliados. Parece claro que a dependência/independência de campo é capaz de afetar o modo como a aprendizagem autodirigida é conduzida. Quando os apren dizes são forçados ao modelo tradicional de aprendizagem independente, os campo-independentes podem realmente se sobressair. Porém, suspeitamos que, caso os sentimentos internos de autonomia fossem analisados, ambos os tipos seriam aprendizes autodirigíveis efetivos. Como Brookfield (1988) e Caffarella e O'Donnell (1988) observam, as pesquisas indicam que o tipo campo-independente de aprendizagem autodirigida é mais comum em homens, de classe média, com cultura norte-americana. Parece possível, portanto, que os campo-dependentes (assim como outras culturas, gêneros e condições socioeconômicas) tendam a escolher estilos diferentes de aprendizagem independente, provavelmente usando suas redes de relacionamentos e procurando maior assistência, mas ainda se sentem bastante autônomos. Os profissionais da aprendizagem terão de abrir espaço para que estilos alternativos venham à tona, e devem evitar forçar todos os aprendizes a um estilo campo-independente de aprendizagem

autodirigida, que é a definição tradicional.

Estilos Cognitivos

As expressões estilo de aprendizagem e estilo cognitivo são frequente e erroneamente usadas como sinônimos. Os estilos cognitivos são considerados traços mais estáveis e se referem à maneira típica de uma pessoa adquirir e processar informações (Messick, 1984). O estilo de aprendizagem é um conceito mais amplo, que abrange mais do que apenas as funções cognitivas, e se refere às preferências mais gerais por tipos de situações de aprendizagem. Algumas taxonomias de estilo de aprendizagem incluem estilos cognitivos como um tipo de estilo de aprendizagem (Flannery, 1993; Hickcox, 1995). Embora isso não seja totalmente incorreto, preferimos separá-los.

A aquisição de informações. Os aprendizes tendem a apresentar modos característicos em que preferem receber informações. Tradicionalmente, os psicólogos cognitivos os dividiram em três categorias: visual, verbal e tátil ou psicomotora (Jonassen e Grabowski, 1993; Wislock, 1993). Outros, como James e Galbraith (1985), expandiram a lista para sete (ou mais) elementos: impresso, auricular (auditiva), interativo, visual, tátil (tato), cinestésico (movimento) e olfativo. Esse trabalho sugere que os profissionais da aprendizagem de adultos devem criar experiências de aprendizagem que acomodem preferências multissensoriais.

Processamento de informações. Uma das distinções mais comuns é feita entre o processamento de informação global versus analítico (ou holístico versus serial). As pessoas globais tendem a compreender primeiramente a ideia geral e depois os detalhes. Elas focam em elementos múltiplos do assunto de uma vez e procuram as interconexões entre os elementos. Já os analíticos são completamente diferentes, já que preferem processar informações de forma linear, passo a passo, focando um elemento do assunto por vez. Essas características estão intimamente ligadas à escala de intuição versus sensação do Myers-Briggs Type Indicator - MBTI.

A sugestão para os profissionais de aprendizagem é que a informação deve ser apresentada através de abordagens múltiplas, de modo que os diferentes aprendizes possam entendê-la. Swanson (conferir Capítulo 12) propõe a abordagem de aprendizagem "todo-parte-todo", em que se apresentam aos aprendizes a ideia geral e as partes da informação, e se repete a perspectiva global.

Estilos de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem referem-se à gama mais ampla dos modos e ambientes preferidos para a aprendizagem. Apesar de haver pouca uniformidade no modo como os pesquisadores os definem, eles tendem a se diferenciar do estilo cognitivo de duas maneiras principais: (1) os estilos de aprendizagem incluem as dimensões cognitivas, afetiva e psicomotora/fisiológica, e (2) eles possuem características de instrução e cenários instrucionais juntamente com a aprendizagem. James e Blank (1993) e Smith (1982) oferecem um resumo bastante útil dos instrumentos disponíveis. A Tabela 10-2 descreve algumas teorias representativas dos estilos de aprendizagem e seus instrumentos correlatos.

As pesquisas sobre estilo de aprendizagem demonstram, ao mesmo tempo, grande promessa e grande frustração. Por um lado, os estilos de aprendizagem têm caráter de grande validade para os profissionais da aprendizagem. A maioria sabe intuitivamente que há diferenças de estilos entre os aprendizes adultos com quem trabalham. Ao considerar várias dimensões de diferenças de estilo, geralmente conseguem aperfeiçoar as situações de aprendizagem e atingir mais aprendizes.

Por outro lado, todos os sistemas de estilos de aprendizagem sofreram com pesquisas limitadas, qualidades psicométricas questionáveis dos instrumentos e descobertas desencontradas. A teoria de Kolb e o instrumen- to que o acompanha, o Inventário de Estilos de Aprendizagem,` sofreram críticas especialmente duras (Kolb, 1981; Stumpf e Freedman, 1981; Reynolds, 1997), talvez por se tratar de uma das teorias mais antigas e me lhor documentadas. Contudo, os trabalhos mais recentes sugerem que as construções da teoria de Kolb podem ser válidas, mas não corretamente medidas através da LSI (Cornwell e Manfredo, 1994).

Sistemas representativos de estilos de aprendizagem

Pesquisador	Dimensões do estilo	Instrumento(s)
Sistemas de estilo de aprendizagem cognitiva		
Kolb (1984)	Duas dimensões (perceptiva e processual) propostas: experiência concreta *vs.* generalização abstrata, e experimentação ativa *vs.* observação refletiva. Resulta em quatro estilos: divergentes, assimiladores, convergentes, e acomodadores.	Inventário de Estilos de Aprendizagem (1984)
McCarthy Gregorc (1984)	Duas dimensões (perceptiva e processual) propostas: experiência abstrata *vs.* concreta e ordenação de informação sequencial *vs.* aleatória. Resulta em quatro estilos, embora intervalos intermediários sejam permitidos: concreto sequencial, concreto aleatório, abstrato sequencial e abstrato aleatório.	4MAT system Estilo de Aprendizagem Grergorc (1984)
Sistemas cognitivos, afetivos e fisiológicos		
Dunn e Dunn (1974), Dunn, Dunn e Price (1989)	Avalia 20 fatores em quatro grupos: preferências ambientais, sociológicas, emocionais e físicas.	Inventário de estilos de aprendizagem (1984) (para crianças) Pesquisa de preferência de produtividade ambiental (1989) (para adultos)
Canfield (1988)	Avalia 20 fatores em quatro grupos referentes à aprendizagem: condições, conteúdo, modo e expectativas	Inventário de Estilos de Aprendizagem de Canfield
Sistemas de personalidade (com implicações para a aprendizagem)		
Briggs e Meyers (1977)	Avaliação de quatro escalas: extroversão *vs.* introversão; intuição *vs.* sensação; pensamento *vs.* sentimento; e julgamento *vs.* percepção	Myers-Briggs Type Indicator – MBTI
Costa e McRae (1992)	Avalia "cinco grandes" dimensões de personalidade: neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, socialização e escrupulosidade. Emerge como uma sólida abordagem baseada em pesquisas de avaliação de personalidade.	Inventário de Personalidade Neo–Revisto – NEO-PI-R

Há pouca dúvida de que a pesquisa que apoia estilos de aprendizagem é, na melhor das hipóteses, confusa. A questão-chave é que não há uma teoria unificada ou uma abordagem geralmente aceita nas pesquisas de estilo e práticas de aprendizagem. Outro defeito na maioria das críticas é que elas não separam a validade da teoria e os constructos de estilos de

aprendizagem dos problemas de mensurações. Uma teoria não pode simplesmente ser descartada porque ainda não se sabe como medi-la. Obviamente, não é possível supor que uma teoria é válida até que tenha condições de ser medida e pesquisada. Por exemplo, apenas porque o LSI de Kolb não resistiu a uma validação rigorosa de instrumentos (Reynolds, 1997) não significa que essa teoria seja inválida. Isso pode significar simplesmente que ainda não sabemos como medir os constructos.

Essa confusão levou alguns pesquisadores a defender a cautela no uso dos estilos de aprendizagem (Bonham, 1988; James e Blank, 1993). Concordamos com a cautela, mas defendemos também a cautela em rejeitála, principalmente porque o fenômeno continua a ser observado regularmente por pesquisadores e praticantes. Também concordamos com Merriam e Caffarella (1991) e Hiemstra e Sisco (1990), no sentido de que o uso de instrumentos de estilos de aprendizagem é mais bem-feito nesse ponto (1) para criar a consciência entre os líderes de aprendizagem e os aprendizes de que os indivíduos têm preferências diferentes, (2) como um ponto de partida para os aprendizes explorarem suas preferências e (3) como catalisadores para a discussão entre os líderes e os aprendizes no que se refere às melhores estratégias de aprendizagem.

Resumo das Perspectivas das Diferenças Individuais

As pesquisas sobre as diferenças individuais foram instrumentais para o avanço da compreensão das diferenças individuais no comportamento da aprendizagem de adultos. Como observado, ainda há muita incerteza nas pesquisas, mas o ponto central é claro: os indivíduos são diferentes em suas abordagens, estratégias e preferências durante as atividades de aprendizagem. Poucos profissionais da aprendizagem discordariam. De certa maneira, a simples percepção dessas diferenças deve melhorar de forma significativa a aprendizagem. Ainda melhor: quanto mais se entende a exata natureza das diferenças, mais específicos serão os teóricos da aprendizagem sobre a natureza exata das adaptações que devem ser feitas.

O entendimento das diferenças individuais ajuda a andragogia a ser mais eficiente na prática. Profissionais eficientes de aprendizagem de adultos utilizam a compreensão das diferenças individuais para personalizar as experiências de aprendizagem de adultos de diversas maneiras. Primeiramente, personalizam a forma como aplicam os princípios fundamentais para se adequar às habilidades cognitivas e aos estilos de preferência dos adultos aprendizes. Em segundo lugar, usam o entendimento das diferenças individuais para saber quais dos princípios fundamentais são aplicáveis a um grupo específico de aprendizes. Por exemplo, caso os aprendizes não tenham fortes controles cognitivos, eles podem inicialmente enfatizar a aprendizagem autodirigida. Em terceiro lugar, esses profissionais utilizam a compreensão das diferenças individuais para ampliar o objetivo das experiências de aprendizagem. Por exemplo, um objetivo pode consistir em ampliar os controles e estilos cognitivos dos aprendizes para aperfeiçoar a capacidade futura de aprendizagem. Essa abordagem flexível esclarece por que a andragogia é aplicada de tantas formas diferentes (Knowles, 1984).

APRENDENDO A APRENDER

A maior ênfase das pesquisas de diferenças individuais está em identificar como os profissionais da aprendizagem devem modificar a facilitação da aprendizagem e liderança para tornar a aprendizagem mais significativa para os aprendizes. Uma reação complementar foi a ênfase em ajudar os aprendizes a ampliar suas habilidades de aprendizagem através de intervenções de "aprender a aprender". Apesar de quase todas as experiências serem pessoais, a ideia de aprender a aprender é bastante promissora para ajudar adultos a expandirem a efetividade de aprendizagem.

Smith (1982) define o aprender a aprender: "O aprender a aprender envolve o processamento ou a aquisição do conhecimento e das habilidades para aprender com eficácia em qualquer situação de aprendizagem que se possa encontrar" (p. 19). "Descrevemos as pessoas que aprenderam a aprender como capazes de aprender de forma eficiente, com muitos objetivos, em uma variedade de situações, independentemente do método" (p. 20).

Gibbons (1990) nos oferece um modelo útil que ajuda a esclarecer o alcance e o escopo da pesquisa e prática do aprender a aprender. Primeiramente, ela sugere que os aprendizes precisam ser eficazes em três tipos de aprendizagem:

1.Aprendizagem natural. Aprendizagem que ocorre quando um indivíduo interage espontaneamente com o ambiente. Entre as habilidades estão a aprendizagem resultante da interação com os outros, com o ambiente, a exploração, a prática e o professor interno.

2.Aprendizagem formal. Aprendizagem em que o conteúdo é escolhido pelos outros e apresentado ao aprendiz. As habilidades incluem a aprendizagem resultante de instrução, tarefas designadas de aprendizagem, habilidades básicas de aprendizagem, e como generalizar a partir de uma atividade de aprendizagem.

3.Aprendizagem pessoal. Atividades de aprendizagem autodirigidas e intencionais. As habilidades aprendidas incluem o aprender a decidir o que aprender, como gerenciar o processo de aprendizagem, como aprender por meio da experiência, como ser um aprendiz intencional e como assumir a ação de aprendizagem.

A segunda dimensão define três aspectos da aprendizagem:

1.Razão. A operação executiva, mais concentrada no gerenciamento do pensamento do que no próprio pensamento. Intimamente ligada às estratégias de metacognição ou cognitivas (Weinstein e Mayer, 1986), um elemento-chave do papel da razão no pensamento é aprender a aperfeiçoar a capacidade de percepção, análise, proposição, imaginação e reflexão.

2.Emoção. Responder com sentimentos, desenvolver compromisso e agir com confiança. Os elementos-chave nesse aspecto são a vivência dos sentimentos, a clareza e o desenvolvimento de confiança e determinação.

3.Ação. Uso da aprendizagem para ter ações significativas. Os elementos-chave incluem tomar decisões e ter iniciativa, prática, solucionar problemas e influenciar os outros.

Por fim, há três domínios da aprendizagem nos quais os adultos devem ser eficazes:

1.Técnico. Aprendizagem instrumental para conduzir as atividades práticas do trabalho e da vida.

2.Social. Aprender como se relacionar com os outros para benefício mútuo.

3.Evolutivo. Aprender como se desenvolver como pessoa e aprendiz.

Smith (1982) sugere que há três componentes inter-relacionados no aprender a aprender, úteis para ajudar os aprendizes a se tornarem mais eficazes: as necessidades, os estilos de aprendizagem e o treinamento.

Necessidades

Os aprendizes têm uma série de necessidades se quiserem se desenvolver como aprendizes. Smith (1982) as divide em quatro grupos (conferir Figura 10-1). Primeiramente, os aprendizes necessitam de um entendimento global sobre a aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento de atitude positiva e de motivação para aprender. Em seguida, precisam de habilidades básicas, como leitura, escrita, matemática e compreensão auditiva, para conseguir ter uma boa performance em situações de aprendizagem. Em terceiro lugar, precisam compreender seus pontos fortes e fracos como aprendizes, assim como suas preferências pessoais para situações e ambientes de aprendizagem. Por fim, eles precisam das habilidades para ter boa performance em três processos de aprendizagem: autodirigível, colaborativo e institucional. A aprendizagem autodirigida exige habilidades altamente desenvolvidas para o planejamento, a direção e o monitoramento da aprendizagem. A aprendizagem colaborativa exige forte trabalho em grupo e habilidades interpessoais. A aprendizagem institucional exige habilidades de estudo básicas, como a tomada de notas, a escrita e a realização de provas.

Estilo de Aprendizagem

A premissa central do estilo de aprendizagem é que as preferências individuais do aprendiz os levam a ser menos efetivos em situações de aprendizagem que exigem o abandono do conforto de suas estratégias e de seus estilos preferidos. Além disso, como é completamente irreal que uma pessoa espere que todos os líderes e situações de aprendizagem adaptem-se a seu estilo pessoal, frequentemente o aprendiz se encontrará em diversas situações fora de sua zona de conforto. A menos que desenvolva um conjunto amplo de habilidades de aprendizagem, o aprendiz adulto terá dificuldade nas situações que não se encaixam em seu estilo natural. Além do mais, os teóricos do aprender a aprender acreditam que os aprendizes não devem ser limitados apenas a seus pontos fortes naturais. Ou seja, as pessoas podem aprender a aprender de maneiras diferentes daquelas que preferem naturalmente.

Figura 10-1. Necessidades para aprender a aprender (Smith, 1982).

O conjunto de habilidades e capacidades agrupadas no aprender a aprender é diverso. Basicamente, envolve a aprendizagem de como agir de maneira "oposta" em cada uma das diferenças individuais discutidas até aqui. Se você é campo-independente, significa aprender a aprender de uma forma campo-dependente. Caso você tenha habilidades acadêmicas fortes, mas pouca inteligência prática, isso significa desenvolver a inteligência prática. Se você é um aprendiz do tipo global, significa aprender a aprender a ser mais analítico e assim por diante.

Treinamento

Este terceiro componente se refere a esforços deliberados para ajudar os aprendizes a desenvolver as habilidades que não possuem. Esse treinamento pode incluir workshops, coaching, autoestudo e prática. Os tópicos de treinamento podem variar de habilidades básicas de estudo ensinadas em escolas a workshops de estilos de aprendizagem.

A promessa do aprender a aprender está se tornando muito importante em uma economia mundial cada vez mais dependente do conhecimento e do capital intelectual e que enfrenta rápidas mudanças. Para as empresas, torna-se cada vez mais importante que os funcionários sejam aprendizes altamente qualificados, para que possam aprender novas tecnologias e se adaptar às novas demandas do mercado. Para os indivíduos, a segurança do emprego depende cada vez mais da capacidade de crescer e aprender, algumas vezes de forma bem radical. Os adultos de hoje frequentemente sofrem com demandas para aprender e reaprender seu emprego diversas vezes ao longo da carreira. Aqueles que não têm fortes habilidades de aprendizagem geralmente acabam demitidos.

Por esse motivo, a American Society for Training identificou o aprender a aprender como uma das habilidades básicas necessárias a trabalhadores (Carnevale, Gainer e Meltzer, 1990). O

Department of Labor dos Estados Unidos incluiu em seu modelo de SCANS` o desenvolvimento dessas habilidades para que os trabalhadores sejam competitivos no mercado de trabalho atual (The Commission on the Skills of the American Workforce, 1990). Conforme mais estados americanos se concentram em sistemas aperfeiçoados de desenvolvimento da força de trabalho, é provável que o aprender a aprender adquira uma importância maior.

PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Os adultos não se tornam adultos de uma hora para outra - trata-se de um processo evolutivo de desenvolvimento. Além disso, os pesquisadores agora entendem que o desenvolvimento não termina com a idade adulta, mas continua a progredir de diversas formas. As teorias de desenvolvimento de adultos têm uma grande influência no pensamento sobre a aprendizagem de adultos, uma vez que o comportamento da aprendizagem de adultos varia consideravelmente, influenciado pelo próprio desenvolvimento. O que não fica claro é como ocorre essa mudança, principal mente porque a teoria de desenvolvimento de adultos ainda é, em grande parte, um conjunto de modelos não testados.

É impossível captar por completo a complexidade da teoria de desenvolvimento de adulto em apenas um capítulo. Nosso propósito nesta seção é discutir maneiras como essa teoria sugere que o comportamento nessa área pode ser diferente dos princípios fundamentais da aprendizagem de adultos. Por necessidade, em um livro introdutório, nossa discussão sobre as teorias de aprendizagem de adultos será um tanto limitada, com foco em apenas alguns modelos representativos. O leitor que busca uma discussão mais completa sobre a evolução de adultos deve consultar Bee (1996), Tennant e Pogson (1995), Knox (1977), ou Merriam e Caffarella (1991).

Tennant e Pogson (1995) explicam por que o desenvolvimento de adultos é importante:

> A identidade da Educação de Adultos como campo de estudo se baseia amplamente na identidade do adulto. Boa parte da bibliografia sobre Educação de Adultos, principalmente a respeito da aprendizagem de adultos, faz referência aos atributos distintos de adultos, e constrói um raciocínio para a prática com base nesses atributos distintos... Como a Educação de Adultos necessariamente envolve algum tipo de intervenção na vida dos participantes, é importante para os educadores de adultos reconhecer a natureza e os limites dessa intervenção, e localizar sua intervenção em algum tipo de estrutura no life-span (p. 69).

Panorama das Teorias de Desenvolvimento de Adultos

As teorias de desenvolvimento de adultos são geralmente divididas em três tipos: mudanças físicas, desenvolvimento cognitivo ou intelectual e desenvolvimento da personalidade no decorrer da vida (Merriam e Caffarella, 1991; Tennant e Pogson, 1995). São duas as contribuições principais da teoria de desenvolvimento cognitivo. Primeiro, elas ajudam a explicar algumas diferenças na forma como os adultos aprendem em diferentes estágios da vida. Em segundo

lugar, ajudam a explicar por que os princípios fundamentais de aprendizagem são exibidos de formas diversas em diferentes estágios no decorrer da vida. As principais contri buições da teoria de desenvolvimento de papéis são: ajudar a explicar o ponto no qual adultos estão mais prontos e precisam aprender e também o momento no qual eles podem estar mais motivados a aprender.

Bee (1996) caracteriza as teorias de desenvolvimento variando em duas dimensões. Algumas teorias se concentram no desenvolvimento e outras nas mudanças no decorrer da vida adulta. As teorias de desenvolvimento sugerem um ordenamento hierárquico de sequências de desenvolvimento, com os níveis mais altos mostrando-se melhores do que os mais baixos. Eles incluem um componente normativo, que sugere que os adultos progridem em direção aos níveis evolutivos mais altos. Muitas das teorias de desenvolvimento cognitivo se enquadram nessa categoria. Observe, por exemplo, como seu pensamento e suas perspectivas mudaram ao longo da vida. À medida que você foi envelhecendo, provavelmente desenvolveu uma perspectiva de vida mais equilibrada e passou a reconhecer que há muitas opiniões diferentes e válidas. Essa mudança representa um processo de maturação e desenvolvimento rumo ao que geralmente é considerado um nível preferido do pensamento.

Teorias da Mudança

Essas teorias são meras descrições das experiências de mudança típicas vividas por adultos. Não há intenção de hierarquia normativa, portanto uma fase não é melhor do que a outra. As teorias procuram simplesmente descrever as mudanças típicas ou esperadas. Muitas teorias sobre desenvolvimento de papéis ao longo da vida se encaixam nessa categoria. Considere sua vida e as várias mudanças que você pode ter vivido e são típicas de muitos adultos - ir para a escola, construir um lar, casar, ter filhos, sofrer a morte de um dos pais e assim por diante. Não há uma ordem evolutiva sugerida aqui; simplesmente uma sequência de eventos.

A segunda dimensão na qual essas teorias variam é na inclusão - ou não - de estágios. As teorias de estágios implicam sequências fixas que ocorrem em sequência. As teorias de estágio são bastante comuns e são melhor representadas pela teoria de desenvolvimento de adultos de Levinson (1978). Outros não oferecem tal sequência fixa de eventos. De acordo com Bee (1996), a teoria de Pearlin (1980) sobre as fontes de angústia durante a vida adulta é um bom exemplo.

Tendemos a concordar com o pensamento prevalecente hoje em dia de que não há uma teoria que seja a "melhor". Em vez disso, o desenvolvimento de adultos deve ser visto como algo formado por vários caminhos - multidimensional (Daloz, 1986; Merriam e Caffarella, 1991). Não se pretende que essa posição seja uma saída fácil; ao invés disso, reconhece-se a complexidade do desenvolvimento de adultos. Os adultos se desenvolvem em dimensões múltiplas simultaneamente. O desafio para os educadores de adultos é compreender o desenvolvimento bem o suficiente para reconhecer quais dimensões são mais relevantes para um grupo específico de aprendizes em uma situação específica de aprendizagem. Essa é nossa ênfase neste capítulo.

Perspectivas de Desenvolvimento de Papéis no Decorrer da Vida

A contribuição central que as teorias sobre desenvolvimento no decorrer da vida dão para se trabalhar com princípios andragógicos está no esclarecimento e refinação da prontidão para aprender do adulto. A premissa de todas essas teorias é que há certos tipos previsíveis de mudanças que acontecem no decorrer da vida de um adulto. As mudanças de vida são, em geral, a principal força motriz de um adulto para a aprendizagem. Como declaram os princípios fundamentais de andragogia, os adultos estão mais prontos para aprender quando a aprendizagem cumpre uma necessidade imediata na vida, e são mais motivados quando supre uma necessidade interna. A compreensão das mudanças e das transições da vida de um adulto possibilita aos educadores de adultos:

•Prever as necessidades de aprendizagem que surgirão em vários pontos da vida.

•Compreender como os eventos da vida facilitam ou inibem a aprendizagem em uma situação específica.

•Preparar os adultos para as mudanças da vida.

•Capitalizar "momentos para o ensino"" (Havigurst, 1972) para acelerar a aprendizagem.

•Planejar as experiências de aprendizagem que são mais significativas.

Considere sua vida por um momento. Como os eventos o levaram à aprendizagem ou o desviaram dela? Como suas necessidades de aprendizagem mudaram à medida que você foi progredindo? Como as situações da vida afetaram sua motivação para se envolver com a aprendizagem? Como a aprendizagem mudou a direção de sua vida? Suspeito que a maioria dos leitores irá sentir, de imediato, a importância do desenvolvimento no decorrer da vida para a aprendizagem de adultos.

Teorias de Li fe-span. Talvez as mais conhecidas neste grupo de teorias são as que descrevem o decorrer da vida, e a mais conhecida é a proposta por Levinson (1978, 1986), porque foi popularizada pelo livro Passages (1974), de Gail Sheehy. Levinson divide a vida adulta em três épocas: idade adulta inicial (entre 17 e 40 anos), idade adulta intermediária (entre 40 e 60 anos) e idade adulta avançada (acima dos 60 anos). A vida, portanto, consiste em períodos alternados de estabilidade e transições. Cada época traz consigo algumas tarefas previsíveis, e cada transição entre as épocas, alguns desafios previsíveis (confira a Tabela 10-3). Foi o trabalho de Levinson que transformou a crise da meia-idade em parte da cultura norte-americana. Embora o modelo de Levinson tenha atraído muitas críticas, principalmente por sua visão altamente estruturada da vida adulta, persistiu como uma teoria de desenvolvimento central.

Modelo de desenvolvimento de tarefas da vida (Levinson)

Período evolutivo	Faixa etária	Tarefa
Transição da idade adulta inicial	17 – 22	Explorar as possibilidades e assumir compromissos de maneira experimental
Entrada no mundo adulto	22 – 29	Criar sua primeira grande estrutura de vida
Transição dos 30 anos	29 – 33	Reavaliar sua estrutura de vida
Estabelecimento	33 – 40	Criar uma segunda estrutura de vida
Transição da meia-idade	40 – 45	Perguntar "o que eu fiz da minha vida?"
Entrada na meia-idade	45 – 50	Criar uma nova estrutura de vida
Transição dos 50 anos	50 – 55	Pequenos ajustes à estrutura de vida da meia-idade
Auge da meia-idade	55 – 60	Construir uma segunda estrutura de vida da meia-idade
Transição de idade avançada	60 – 65	Preparar-se para aposentadoria e a velhice
Idade avançada	65+	Criar estrutura para vida avançada e lidar com os declínios da idade

Desenvolvimento da identidade. Outra teoria amplamente difundida e influente é a teoria de Erikson sobre o desenvolvimento da identidade. Erikson propôs que a identidade de um adulto se desenvolve através da solução de oito crises ou dilemas (ver a Tabela 10-4).

Se solucionado com sucesso, cada dilema dá alguma força à pessoa. Erikson também acredita que esses dilemas ocorrem em certas idades previsíveis.

Desenvolvimento do ego. Loevinger (1976) propôs um modelo de 10 estágios de desenvolvimento do ego que progridem da infância à idade adulta (ver a Tabela 10-5). Diferentemente de Erikson ou Levinson, Loevinger não pressupõe que adultos progridam durante todos os estágios. De fato, muitos ficam presos nos estágios intermediários. Para adultos, tarefas de desenvolvimento são geralmente para mudar de um estágio conformista para outro mais individualista ou autônomo. Essa teoria tem implicações importantes para a hipótese andragógica de autodireção, já que o estágio de desenvolvimento do ego pode afetar a autodireção do adulto.

Estágios de desenvolvimento da identidade (Erikson)

Idade aproximada	Estágio	Força potencial a ser ganha
0 – 1 ano	Confiança básica *vs.* desconfiança	Esperança
1 – 3 anos	Autonomia *vs.* vergonha e dúvida	Desejo
4 – 5 anos	Iniciativa *vs.* culpa	Propósito
6 – 12 anos	Diligência *vs.* inferioridade	Competência
13 – 18 anos	Identidade *vs.* confusão de papéis	Fidelidade
19 – 25 anos	Intimidade *vs.* isolamento	Amor
25 – 65 anos	*Generativity** *vs.* autoconcentração e estagnação	Cuidado
acima dos 65 anos	Integridade do ego *vs.* desespero	Sabedoria

* Preocupação em auxiliar jovens e contribuir para o desenvolvimento da próxima geração.

O impacto das teorias de Life-span. Independentemente de se ver o decorrer da vida pelos estágios de vida de Levinson, as tarefas de desenvolvimento de Erikson, o desenvolvimento do ego de Loevinger ou de qualquer outra perspectiva correlata, o impacto na aprendizagem é parecido. Primeiramente, os três pesquisadores consideram a vida adulta uma série de estágios e transições, cada qual impulsionando o adulto a território desconhecido. Em segundo lugar, cada transição a um novo estágio cria uma motivação para aprender. Se os profissionais da aprendizagem de adultos ouvirem com cuidado as motivações de seus aprendizes, ouvirão com frequência algum tipo de transição impulsionando o adulto a aprender. Com a compreensão da vida como um processo evolutivo, os praticantes podem ficar mais sintonizados às motivações dos adultos para a aprendizagem.

Perspectivas do Desenvolvimento Cognitivo

Assim como as perspectivas de desenvolvimento durante a vida, as teorias do desenvolvimento cognitivo também ajudam a esclarecer e apurar os princípios andragógicos. A premissa central das teorias de desenvolvimento cognitivo é que, ao longo do tempo, ocorrem mudanças no processo de pensamento das pessoas. Essas mudanças podem afetar a aprendizagem dos adultos por:

•Alterar a forma como interpretam uma nova informação

•Alterar a prontidão para as diferentes experiências de aprendizagem

•Criar visões e interpretações diferentes de materiais

•Criar graus diferentes de importância para pessoas diferentes

•Criar diferentes tarefas de aprendizagem de desenvolvimento

Obviamente, quanto mais alguém conhece sobre desenvolvimento cognitivo, maior a probabilidade de a aprendizagem de adultos ser personalizada para alcançar as necessidades específicas dos aprendizes.

Observe como suas próprias visões mudaram durante a vida adulta. Você encara questões da mesma forma como costumava fazer? Você aborda as novas informações da mesma maneira? Você acha certos tipos de questões e aprendizagem mais significativos para você agora do que antes? A maioria dos adultos consegue traçar progressões em seus pensamentos que se enquadram em pelo menos algumas das teorias de desenvolvimento cognitivo.

Os estágios de desenvolvimento do ego (Loevinger)

Estágio	Descrição
Estágio pré-social	O bebê se diferencia do seu ambiente
Estágio simbiótico	O bebê mantém uma relação simbiótica com a mãe
Estágio impulsivo	A criança declara uma identidade separada
Estágio de autoproteção	A criança aprende o autocontrole dos impulsos
Estágio conformista	A criança ou o adulto molda seu comportamento pelo do grupo
Estágio de autoconsciência	A autoconsciência aumenta, assim como a aceitação de diferenças individuais
Estágio consciencioso	A pessoa vive de acordo com regras e ideais criados individualmente
Estágio individualista	A pessoa enfoca na independência *vs.* dependência
Estágio autônomo	Os adultos estão completamente independentes e conseguem lidar com os conflitos internos

A base da maior parte das teorias de desenvolvimento cognitivo de adultos é o trabalho de Piaget (Merriam e Caffarella, 1991). A hipótese de Piaget era de que as crianças passavam por quatro estágios de pensamento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O operatório formal, em que a pessoa alcança a capacidade de raciocinar abstrata e hipoteticamente, é considerado o estágio em que o pensamento adulto maduro tem seu início, embora muitos adultos nunca o tenham alcançado. Como ele foi um especialista no desenvolvimento infantil, seu modelo sugere que o desenvolvimento cognitivo cessa com a chegada da idade adulta. Os teóricos do desenvolvimento de adultos combatem essa ideia e se concentram em várias formas como o desenvolvimento cognitivo continua além do operatório formal. Seguem alguns exemplos selecionados:

Pensamento dialético. O pensamento dialético é um nível de pensamento em que a pessoa passa a perceber, entender e aceitar visões e verdades alternativas sobre o mundo, além das contradições inerentes à vida adulta. Nesse estágio, abandona-se a busca por verdades e abordagens únicas à vida. Uma série de teóricos propôs estágios de pensamento dialético.

Kramer (1989) e Riegel (1976) sugeriram modelos de estágios de pensamento dialético que eram diretamente paralelos aos quatro estágios de pensamento propostos por Piaget. Para eles, o pensamento dialético se desenvolve juntamente com as operações formais e ocorre em um nível baixo nas crianças. Outros enxergam o pensamento dialético como um tipo de extensão aos quatro estágios de Piaget. Pascual-Leone (1983) propôs quatro estágios de pensamento dialético que ocorrem após o estágio operatório formal. Benack e Basseches (1989) também propuseram quatro estágios de pensamento pós-formal que resultam em pensamento dialético.

Embora a natureza exata do desenvolvimento do pensamento dialético não seja clara, parece evidente que ele é uma importante tarefa de desenvolvimento para adultos. O pensamento dialético permite que adultos se conciliem com a complexidade da vida, em que poucas verdades existem e que contradições e concessões são confrontadas diariamente. A certa altura, os adultos começam a perceber que isso não é errado, mas sim inerente à vida.

Outras operações pós-formais. Outros teóricos reconheceram que o pensamento se desenvolve além das operações formais, mas propuseram tipos diferentes de operações pós-formais. Por exemplo, Arlin (1990) propôs um quinto estágio de desenvolvimento, o estágio de descoberta de problemas. Labouvie-Vief (1990) sugeriu que o marco do pensamento adulto maduro é a capacidade de se comprometer com uma posição ou curso de vida, apesar de reconhecer a diversidade de possibilidades. Ou seja, uma vez que se percebe a natureza dialética da vida, a pessoa ainda deve fazer escolhas e compromissos.

Pensamento relativista. O pensamento relativista está intimamente relacionado com o pensamento dialético. Perry (1970) propôs um modelo de desenvolvimento cognitivo de nove estágios, com base em sua pesqui sa com estudantes universitários. Esses estágios descrevem a mudança do tipo de pensamento dualístico, certo e errado, preto e branco, para um pensamento mais complexo e relativista. O relativismo indica que o conhecimento é contextual, e que há poucas verdades. Nesse sentido, o trabalho de Perry é parecido com o pensamento dialético, mas diferente no sentido de que não o descreve como uma operação pós-formal.

O Impacto das Teorias de Desenvolvimento Cognitivo

As teorias de desenvolvimento cognitivo são especialmente úteis para ajudar profissionais da aprendizagem de adultos a compreender por que alguns adultos têm dificuldades com questões altamente complexas que exigem pensamento dialético ou relativista. Por exemplo, alguns educadores de adultos enfatizam a importância de ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico (Brookfield, 1986). O pensamento crítico exige que os adultos sejam capazes de desafiar as suposições que guiam sua vida, o que também exige um nível mais alto de desenvolvimento cognitivo para reconhecer que há múltiplas formas "corretas" de viver. O pensamento crítico pode ser um passo de desenvolvimento significativo para um aprendiz que não tenha alcançado aquele estágio.

As Implicações das Teorias de Desenvolvimento

Embora poucas teorias sobre o desenvolvimento de adultos tenham sido completamente testadas, elas persistem porque a maioria dos adultos reconhece intuitivamente que o desenvolvimento continua durante a vida adulta. Essas teorias fornecem a melhor estrutura possível para a compreensão desse desenvolvimento. Um exame detalhado da literatura sobre o desenvolvimento sugere as seguintes implicações para a aprendizagem de adultos:

•A aprendizagem de adultos é intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de adultos.

•O desenvolvimento de adultos ocorre em múltiplos caminhos e dimensões.

•A aprendizagem de adultos varia principalmente de acordo com estágios de desenvolvimento cognitivo.

• Motivação e prontidão para aprender variam principalmente de acordo com os estágios de desenvolvimento no decorrer da vida.

•Os facilitadores da aprendizagem de adultos devem ficar atentos ao estágio de desenvolvimento dos aprendizes e personalizar as experiências de aprendizagem para aquele estágio evolutivo.

RESUMO

Este capítulo se concentrou nas diferenças individuais sob as perspectivas da psicologia, de desenvolvimento e de desenvolvimento no decorrer da vida que realçam os princípios fundamentais de aprendizagem da andragogia. A perspectiva das diferenças individuais defende que os instrutores devem adaptar suas metodologias de ensino para acomodar as diferenças de habilidades, estilos e preferências individuais. Teoricamente, o resultado dessa acomodação é o melhora dos resultados de aprendizagem. A pesquisa que apoia esse argumento está, contudo, mergulhada em problemas metodológicos. Portanto, há relativamente pouca evidência empírica para apoiar essa premissa. Ainda assim, os estudos de casos individuais, as experiências pessoais e os esforços de pesquisas atuais continuam a sustentar as perspectivas das diferenças individuais.

Diferenças individuais podem ser classificadas em amplas categorias cognitivas, de personalidade e de conhecimento prévio. Diferenças cognitivas podem ser ainda classificadas em subcategorias de habilidades, controles e estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. Há uma lista extensa de características que poderiam ser incluídas em cada categoria, mas as diferenças individuais que têm impacto mais diretamente no comportamento de aprendizagem dos adultos descritas no modelo andragógico são inteligência, dependência/independência de campo, estilo de aprendizagem, locus de controle e conhecimento prévio.

Ensinar aos aprendizes como aprender serve como um complemento para a adequação das metodologias instrucionais. O preceito fundamental nessa resposta é que, ao ampliar as capacidades de aprendizagem, os aprendizes se adaptam mais prontamente a uma gama de situações de aprendizagem maior, consequentemente, melhorando os resultados. Aprender a

aprender se torna cada vez mais importante no ambiente de trabalho. Para os funcionários obterem e manterem seus empregos com sucesso, devem ser capazes de aprender em vários ambientes de apren dizagem. Os funcionários geralmente não se dão ao luxo de selecionar a própria situação de aprendizagem e metodologia e, portanto, devem adaptar-se ou enfrentar a possibilidade de perder o emprego.

A perspectiva de desenvolvimento de aprendizagem de adultos se concentra no aspecto progressivo de se tornar um adulto - não se trata de uma condição alcançada de forma instantânea. Em geral, as teorias de desenvolvimento de adultos são divididas em três tipos: mudanças físicas, desenvolvimento cognitivo e intelectual, e desenvolvimento da personalidade e do papel social. Além disso, de acordo com Bee, as teorias de desenvolvimento variam apenas em duas dimensões. A primeira dessas dimensões envolve desenvolvimento e mudança. As teorias do desenvolvimento implicam a ordenação hierárquica de sequências de desenvolvimento e as teorias de mudança descrevem as mudanças que os adultos geralmente vivem. A segunda diferença reside na inclusão ou na exclusão de estágios. A teoria de estágios implica estágios sequenciais.

As teorias de desenvolvimento de life-span esclarecem e refinam os princípios da aprendizagem de adultos ao tratar do aspecto "prontidão para aprender" em um evento de aprendizagem. Com base na premissa de que certos tipos previsíveis de mudança ocorrem na vida adulta, essas mudanças geralmente estimulam a necessidade de aprendizagem.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

10.1 Discuta o significado relativo das diferenças cognitivas, de personalidade e conhecimento prévio na aprendizagem de adultos.

10.2 Como um educador de adultos como você usaria o conhecimento relacionado aos estilos de aprendizagem?

10.3 Qual é a diferença entre "aprender e aprender a aprender" e "aprender"?

10.4 Qual a utilidade das teorias de desenvolvimento quando se trabalha como um educador de adultos?

CAPÍTULO 11

O Futuro da Andragogia

Embora a andragogia tenha uma longa história, ainda existem muitas oportunidades e desafios pela frente em termos de pesquisa e práticas. Este capítulo examina algumas peças-chave no desenvolvimento do conceito e filosofia da andragogia, a necessidade de pesquisas futuras e o desenvolvimento de aplicações na prática. Ele não tem a intenção de ser completo, mas ao menos identificar as peças-chave que darão forma à pesquisa e à prática da andragogia nos próximos anos.

CONCEITO E FILOSOFIA DA ANDRAGOGIA

O conceito e a filosofia da andragogia assumem diferentes significados dependendo da parte do mundo onde ele é discutido. Nos Estados Unidos, a andragogia é claramente associada e formatada por Malcom Knowles. Houve debates acirrados sobre como classificá-la, mas, em seus últimos escritos, Knowles (1989) a chama de "sistema conceitual que serve de base para uma teoria emergente" (p. 112). Nos Estados Unidos, a andragogia é melhor identificada como uma perspectiva ou teoria de como adultos aprendem, mas não é um sinônimo do campo de aprendizagem para adultos ou de Educação para Adultos.

Na Europa e em outras partes do mundo, a andragogia possui um significado claramente diferente. Reischman (2004) a descreve do seguinte modo:

Na maioria dos países da Europa, a discussão de Knowles tem um papel limitado. O uso e o desenvolvimento da "andragogia" em diferentes países e línguas foram mais encobertos, dispersos e descoordenados - mas estáveis. A andragogia foi descrita como conceito específico a partir de 1970, conectada à existência e ao surgimento de instituições profissionais e acadêmicas, publicações e programas, acionada por um similar crescimento da educação para adultos em prática e teoria nos Estados Unidos. Na Europa, a andragogia funcionou como um direcionamento para reflexões sistemáticas, paralelo a outros direcionamentos acadêmicos como "biologia", "medicina" e "física". Exemplos desse uso da andragogia são: o jornal (acadêmico)

iugoslavo de Educação de Adultos, chamado Andragogija em 1969; a "Sociedade Iugoslava de Andragogia"; em 1993, na Slovênia, o Andragoski Center Republike Slovenije (Centro Andragógico da República) foi fundado com o jornal Andragoska Spoznanja; Universidade de Praga (República Tcheca) tem a "Katedra Andragogiky"; em 1995, Universidade Bamberg (Alemanha) nomeou a "Lehrstuhl Andragogik"; o endereço na internet da sociedade de educação de adultos da Estônia é "andra.ee". Nesse nível formal "acima da prática" e de abordagens específicas, o termo andragogia poderia ser usado tanto em países comunistas quanto capitalistas, relacionando-se a todos os tipos de teorias, para reflexão, análises, treinamentos, em programas orientados a pessoas, como também no desenvolvimento de recursos humanos.

Uma expansão profissional e acadêmica semelhante se desenvolveu mundialmente, usando às vezes de maneira mais ou menos demonstrativa o termo andragogia: na Venezuela, existe o Instituto Internacional de Andragogia; desde 1998, a Adult & Continuing Education Society of Korea (Sociedade Coreana de Educação Continuada e de Adultos) publica o jornal Andragogy Today. Isso documenta uma realidade com novos tipos de instituições profissionais, funções, papéis, com trabalho em tempo integral de profissionais academicamente treinados. Algumas das novas instituições profissionais adotam o termo andragogia - significando o mesmo que "educação de adultos", mas com conotação mais formal, baseado cientificamente. Ainda na Europa, os termos "Educação de Adultos", "Educação Continuada" ou "Pedagogia para Adultos" são mais usados do que "andragogia".

Uma disciplina acadêmica com programas universitários, professores e estudantes focada na educação de adultos existe hoje em muitos países. Mas, na lista dos membros da Comissão de Professores da Educação de Adultos dos Estados Unidos (2003), nenhuma universidade usa o nome andragogia; na Alemanha, uma em cada 35; na Europa Oriental, uma em cada 26. Muitas pessoas que atuam nesse campo parecem não precisar do rótulo "andragogia". De qualquer forma, outros acadêmicos, por exemplo, Dusan Savicevic, que forneceu a Knowles o termo andragogia, defende a "andragogia como uma disciplina, sendo o objeto de estudo a educação e a aprendizagem de adultos em todas as suas formas de expressão" (Savicevic, 1999, p. 97, Henschke 2003, Reischmann, 2003). Essa afirmação não é uma mera definição, mas inclui a função prospectiva de influenciar a vinda de uma realidade: para desafiar "de fora" (exigindo uma disciplina respeitada no contexto acadêmico), para confrontar "de dentro" (desafiando os colegas a esclarecerem os conhecimentos e consensos de sua função e ciência), sobretudo para firmar uma identidade acadêmica confiante.

O desafio profissional é reconhecer e coordenar esses dois pontos enquanto se mantém sua independência. A era na qual o campo da educação de adultos nos Estados Unidos debateu a adoção da andragogia como sua teoria definitiva passou, e parece improvável que o termo andragogia adquira algum dia nos Estados Unidos o amplo significado que possui na Europa.

PESQUISA SOBRE ANDRAGOGIA

As oportunidades futuras relativas à pesquisa sobre andragogia são numerosas. Como Rachal

(2002) aponta, "Exames empíricos da andragogia - sua ciência, pode-se dizer - tenderam a ser não conclusivos, contraditórios e escassos" (p. 211). Ele vai além e diz que "longos artigos expositivos e polêmicos sobre o assunto tenderam a obscurecer investigações empíricas, e houve dissertações que raramente atingiam uma grande audiência" (p. 211). Ainda assim, ele nota que, na literatura dos últimos 20 anos, houve pedidos persistentes de mais e melhores pesquisas (Cross, 1991; Davenport e Davenport, 1993; Merriam e Caffarella, 1991; Pratt, 1993). Observamos três direções claras para aperfeiçoar a ciência da andragogia.

Estabelecer uma Definição Teórica Mais Clara

Como afirmado, Knowles rotulou a andragogia como uma "teoria emergente", o que levou Rachal (2002) a declarar que um dos maiores impedimentos para uma pesquisa empírica mais aprofundada é a falta de uma definição clara sobre o que constitui a prática andragógica. Como discutido no Capítulo 7, chegar a uma definição clara é complicado pelo fato de a aplicação da andragogia ser governada por fatores situacionais e por objetivos da intervenção de aprendizagem. Desse modo, é raro encontrar uma aplicação "pura" da andragogia. Ao contrário, fica clara, pelos escritos de Knowles, a existência de graus de "andragoginidade">. (Rachal, 2002) presentes em situações de aprendizagem de adultos.

Contudo, o grau de aplicação não é desculpa para um desenvolvimento teórico inadequado. Ao contrário, isso demanda maior precisão da explicação teórica para as condições e variáveis que influenciam a prática andragógica. O modelo da andragogia na prática (ver o Capítulo 7) é o primeiro passo em direção a uma estrutura de maior precisão teórica que prevê variações de aplicação. Pesquisas futuras devem estender essa estrutura conceitual em direção a modelos com maior precisão teórica, com propostas passíveis de pesquisa, visando o avanço da ciência da andragogia.

Desenvolver uma Ferramenta de Mensuração Psicometricamente Sólida

Uma das principais razões para uma forte pesquisa empírica em andragogia ainda não ter emergido é a inexistência de um instrumento psicometricamente válido para medir os constructos andragógicos. As tentativas feitas para desenvolver esse instrumento não têm obtido sucesso por vários motivos. Hadley (1975) e duas derivações (Christian, 1982; Kerwin, 1979) parecem ser os primeiros a tentar mensurar a andragogia, mas não tiveram sucesso em produzir um modelo adequado. Suanmali (1981) e Perrin (2000) desenvolveram instrumentos limitados que têm qualidades psicométricas inaceitáveis. Knowles (1987) desenvolveu o instrumento no Capítulo 17 deste livro, mas não foi empiricamente validado. A Principles of Adult Learning Scale - PALS (Escala de Princípios da Aprendizagem de Adultos) de Conti (1978) provavelmente é a escala mais bem validada na literatura, mas não foi desenvolvida especificamente para mensurar a andragogia, embora tenha considerável interseção com ela.

Assim, simplesmente não há instrumento disponível para mensurar as seis hipóteses ou os oito elementos processuais da andragogia. Pesquisas empíricas da teoria não poderão avançar até que haja um instrumento que possa medir esses constructos de maneira confiável e válida em uma

situação de aprendizagem. Evidentemente, uma definição teórica clara é necessária para o desenvolvimento do instrumento, que, por sua vez, pode ser usada para testar a teoria.

Conduzir Estudos de Critérios de Mensuração

O "Santo Graal" da pesquisa em andragogia é demonstrar empiricamente que as técnicas andragógicas levam a melhores resultados. Esses resultados devem acontecer em três áreas: afetiva (motivação e satisfação do aprendiz); aprendizagem; e utilização da aprendizagem após o evento de aprendizagem, particularmente no ambiente de DRH.

Como Rachai (2002) aponta, estudos de critérios em andragogia são um desafio singular devido aos conflitos criados com a avaliação da aprendizagem. Em sua mais pura forma, acredita-se que a andragogia pode defender a autoavaliação do aprendiz sobre os resultados da aprendizagem. Essa abordagem seria considerada uma mensuração fraca em um projeto de pesquisa. Contudo, Rachai (2002) esclarece isso corretamente quando afirma que Knowles defendeu principalmente que a avaliação de aprendizagem (1) seja mutuamente acordada por aprendizes e facilitador e (2) seja baseada na performance, e não no tipo escolar tradicional, de teste de papel e lápis. Dessa maneira, é inteiramente possível construir medidas válidas de resultados de aprendizagem, com qualidade adequada à pesquisa, para que um teste sólido de andragogia seja conduzido.

Rachai (2002) sugere seis outros critérios para estudos empíricos de andragogia, incluindo (1) participação voluntária, (2) status do adulto, (3) objetivos determinados de maneira colaborativa, (4) mensuração da satisfação, (5) ambiente apropriado para aprendizagem do adulto e (6) escolha aleatória de participantes, se possível.

A PRÁTICA DA ANDRAGOGIA

Existem duas oportunidades centrais para a prática da andragogia: adaptar a andragogia para as várias condições encontradas na prática e otimizar a aplicação da andragogia em aprendizagem mediada tecnologicamente.

Adaptar a Andragogia a Diferentes Contextos e Condições

Assim como os estudos de critério são o "Santo Graal" da pesquisa andragógica, adaptar a andragogia para diferentes contextos é o "Santo Graal" da prática andragógica. Como discutimos no Capítulo 7, o pensamento de Knowles sobre a andragogia se desenvolveu ao longo de sua vida, evoluindo para a percepção de que ela raramente poderia ser aplicada em sua forma pura. Em vez disso, ele percebeu que cada situação e cada grupo de aprendizes exigiriam profissionais que fizessem ajustes e aplicassem a teoria de diferentes modos. Em algumas instâncias, isso poderia envolver o uso de uma abordagem pedagógica no início, de maneira a, com o tempo, desenvolver os aprendizes na direção de uma abordagem andragógica. Em outras instâncias, apenas uma implementação parcial da andragogia poderia ser alcançada. É claro que, em

algumas instâncias, uma estratégia andragógica completa poderia funcionar.

A questão sobre quais modificações são exigidas por certas condições e circunstâncias ainda é definida de maneira deficiente. Hoje, isso é claramente deixado para a arte da prática profissional. O modelo da andragogia na prática oferece uma nova direção conceitual para essa arte, mas isso é apenas o primeiro passo. Uma nova direção central que observamos para a prática da andragogia implica desenvolver uma definição mais clara sobre como variar a aplicação da andragogia para se ajustar a várias circunstâncias. Um exemplo que Knowles utilizou com frequência foi que, ao liderar um grupo de aprendizes para quem um conjunto de informações é completamente novo, muitas vezes é necessário usar estratégias pedagógicas até que eles tenham dominado o básico. Ou, ao liderar aprendizes com baixos níveis de confiança, seria recomendada a utilização de estratégias mais apropriadas para aprendizes dependentes.

Nossa visão é algo como uma árvore de decisões de questões centrais que os praticantes perguntam sobre seus aprendizes e a situação de aprendizagem, levando a estratégias andragógicas adaptadas. Embora isso possa ofender andragógicos "puristas", como discutimos no Capítulo 7, este é o caminho que Knowles pretendia para o uso da andragogia e que ele, mais tarde, percebeu ser o que funcionaria melhor. Como escreveu em 1980: "O que isso significa na prática é que nós, instrutores, temos agora a responsabilidade de verificar quais hipóteses são realistas em uma dada situação. Se uma hipótese pedagógica for realista, então estratégias pedagógicas são apropriadas, ao menos como um ponto de partida... A andragogia não é uma panaceia, mas é um sistema de ideias que pode melhorar a qualidade da aprendizagem" (p. 49). O desafio agora é dar mais estrutura à arte da aplicação profissional da andragogia em diferentes contextos.

Andragogia e Aprendizagem Mediadas Tecnologicamente

Knowles (1989) previu a tecnologia como uma das principais forças que moldam a aprendizagem de adultos no século XXI e uma força que poderia ser consistente com a andragogia. Agora, percebemos a tecnologia como uma força que apresenta tanto grandes oportunidades para a aprendizagem andragógica de adultos como desafios especiais.

A tecnologia apresenta oportunidades arrojadas para propiciar a adultos grandes experiências de aprendizagem na tradição andragógica. Primeiro, ela satisfaz diretamente o desejo de adultos de ser autodirigidos em sua aprendizagem. A tecnologia é um meio de aprendizagem inerentemente autodirigido que permite a adultos acesso à aprendizagem no momento e na quantidade desejados, em condições de controle completo do aprendiz. De diversos modos, isso pode propiciar ao adulto aprendiz uma experiência de aprendizagem autodirigida completa.

Em segundo lugar, a instrução bem desenvolvida com o uso de computadores permite aos adultos adaptar a experiência de aprendizagem para se ajustar às suas experiências anteriores. Evidentemente, não estamos falando do tipo de instrução que é simplesmente "informação colocada on-line", mas de aprendizagem baseada na tecnologia, que permite aos usuários selecionarem caminhos alternativos, através da aprendizagem baseada em suas experiências e

aprendizagens prévias. Embora isso requeira um maior investimento inicial em tecnologia, o resultado é uma aprendizagem mais efetiva para adultos.

Em terceiro lugar, se adequadamente projetada, a instrução baseada em tecnologia facilmente permite aos aprendizes ajustar a aprendizagem às suas reais problemáticas. Como, em geral, a instrução é realizada no ambiente natural de trabalho ou vida do aprendiz, eles podem aplicar o aprendizado imediatamente ao problema. Além do mais, não raro lhes é permitido acessar "apenas o suficiente" para resolver problemas que os levaram ao aprendizado em primeiro lugar.

Juntamente com as oportunidades, vêm os desafios especiais, principalmente na área da aprendizagem autodirigida, com o uso da internet. A internet cresce cada vez mais como primeira fonte de informação em nações tecnologicamente ricas, mas esse fato isolado não garante a aprendizagem. Efeitos colaterais da internet para o aprendiz incluem a impaciência e menores intervalos de concentração. Usar a internet como ferramenta principal para a aprendizagem autodirigida requer que o aprendiz tenha habilidades de autodireção muito bem desenvolvidas. Em tal contexto tecnológico, a aprendizagem autodirigida e a andragogia não são opcionais. Apesar de os facilitadores terem no ambiente de sala de aula a opção de adaptar a andragogia para se ajustar ao estágio de desenvolvimento do adulto aprendiz, mostrando-se encorajadores ou pedagógicos se necessário, a aprendizagem baseada em tecnologia demanda que os aprendizes estejam prontos para a aprendizagem autodirigida. Não é incomum organizações implementarem a aprendizagem baseada em tecnologia para descobrir que os aprendizes-alvo não possuem habilidades metacognitivas, motivação ou confiança para se comprometer com o nível de envolvimento exigido na aprendizagem autodirigida.

Dessa forma, não só a tecnologia da informação tem espaço para a andragogia, como também exige que os aprendizes estejam prontos para a andragogia e para controlar a própria aprendizagem. Isso dá uma importância especial ao primeiro passo no modelo de planejamento de programa proposto por Knowles (ver Capítulo 6), "preparando os aprendizes", para garantir que os aprendizes estejam prontos para aproveitar as oportunidades que a tecnologia apresenta e para as habilidades mais fundamentais de aprender como aprender.

RESUMO

A andragogia ainda é um dos modelos proeminentes de aprendizagem de adultos e, frequentemente, é o primeiro a ser encontrado por recém chegados à aprendizagem de adultos. A despeito das limitações, existem muitas oportunidades à frente para a andragogia, tanto em pesquisa quanto na prática. Embora a discussão saudável sobre o processo e os objetivos da aprendizagem de adultos certamente irá continuar, avanços importantes e substanciais, através da pesquisa e da prática, provavelmente ocorrerão e continuarão a moldar tanto a arte quanto a ciência da andragogia.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

11.1 Quais são os pontos fortes relativos das visões americana e europeia sobre andragogia?

11.2 Proponha um estudo focado na andragogia que você considere importante e explique o porquê de sua importância.

11.3 Discuta uma estratégia específica que você poderia propor para o avanço dos conceitos andragógicos em um contexto de adultos usando a internet com propósitos de aprendizagem.

PARTE 3

A Prática na Aprendizagem de Adultos

Insights, Ferramentas e Pesquisas de Apoio à Andragogia na Prática

CAPÍTULO 12
O Modelo de Aprendizagem Todo-Parte-Todo*

``Richard A. Swanson, Bryan D. Law (1993). Performance Improvement Quarterly, vol. 6, n. 1, pp. 43-55. Esse artigo foi apresentado pela primeira vez na European Conference on Educational Research, Enschede, Holanda, em 24 de junho de 1992.

A aprendizagem humana é um dos assuntos mais complexos do mundo científico e acadêmico. Embora seja fácil demonstrar quão pouco sabemos sobre a mente humana, podemos, por outro lado, reconhecer o grande volume de pesquisa e senso comum disponível para uma melhor compreensão do fenômeno aprendizagem. Não desconhecemos, portanto, o processo de aprendizagem. Na verdade, conhecemos bastante o modo pelo qual as pessoas aprendem.

A origem do modelo de aprendizagem todo-parte-todo remonta a 1972. À época, a Johns-Manville Corporation contatou-me para falar à equipe de treinamento e ensino da instituição sobre psicologia da aprendizagem. De imediato, ficou claro que todos queriam melhorar sua prática e que desejavam dispor de um bom conhecimento teórico. Não eram teóricos, mas tinham apreço pelo potencial prático inerente à boa teoria. Dois fatores presentes naquele encontro ainda são fundamentais para o modelo de aprendizagem todo-parte-todo. O primeiro deles foi separar a psicologia da aprendizagem em duas áreas: a área behaviorista/conexionista e a área gestaltista/cognitiva. O segundo fator foi reconhecer a importância de cada área, integrando-as por meio do conceito de "behaviorismo intencional" de Tolman (1959).

VISÃO GERAL DO MODELO

O modelo de aprendizagem todo-parte-todo vai além dos atuais modelos holísticos, behavioristas, todo-parte e parte-todo. O modelo de aprendizagem todo-parte-todo afirma que há um ritmo natural todo-parte-todo de aprendizagem (ver Figura 12-1).

Por meio do "primeiro todo", o modelo apresenta novos conteúdos aos aprendizes, formando

em sua mente a moldura organizacional necessária à absorção eficaz e eficiente dos conceitos pela cognição. As habilidades cognitivas de apoio e os comportamentos que as compõem são então desenvolvidos de acordo com o estilo clássico de ensino behaviorista encontrado no aspecto "parte", ou "partes", do modelo de aprendizagem todo-parte-todo. Depois de o aprendiz atingir, com êxito, os critérios de performance das "partes" ou componentes do todo, o instrutor liga essas partes entre si, formando, assim, o "segundo todo". A experiência de aprendizagem todo-parte-todo oferece ao aprendiz a compreensão completa do conteúdo em vários níveis de performance e também permite o desenvolvimento cognitivo de alto nível, propiciando melhorias e inventividade (Swanson, 1991).

Sob vários aspectos, podemos considerar o modelo de aprendizagem todo-parte-todo um modelo sistemático. Um deles é o de que o modelo pode ser usado desde a elaboração do programa até os ajustes instrucionais feitos em tempo real durante uma aula, palestra ou apresentação. A revisão da literatura feita a seguir sustenta tanto os fundamentos psicológicos do ensino todo-parte-todo quanto sua natureza sistêmica.

Para além da retórica superficial relativa a metas e propósitos abrangentes, quase toda pedagogia e o ensino propriamente dito vicejam na "parte" - nos detalhes do conhecimento, da expertise e da atividade (Skinner, 1954, 1968). Muito embora essa perspectiva behaviorista da aprendizagem tenha sido atacada, as exigências pragmáticas da pedagogia e do ensino em nossa cultura indicam que as "partes", bem como o domínio delas, estão mais fortes do que nunca. Sem diminuir a fortaleza comportamentalista que cerca as práticas de ensino, é o conceito da psicologia gestaltista, segundo o qual o todo é maior do que a soma das partes, que está sendo mais amplamente explorado aqui. A abordagem não implica ataque ao behaviorismo. Considera-se, pelo contrário, o behaviorismo (ou as "partes") como um aspecto importante do modelo de aprendizagem todo-parte-todo, e nosso objetivo central está no "primeiro todo" e no "segundo todo" que envolvem as "partes".

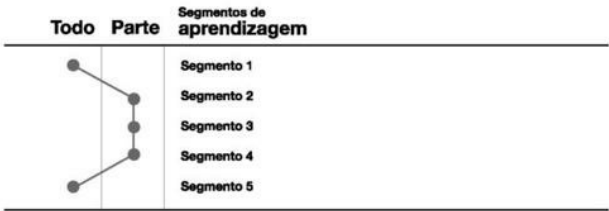



Figura 12-1. Modelo de aprendizagem todo-parte-todo básico.

O PRIMEIRO TODO DO MODELO DE APRENDIZAGEM TODO-PARTE-TODO

Há duas funções principais no "primeiro todo". Uma é oferecer uma estrutura mental, por meio de organizadores prévios e do alinhamento de schemata, que preparam os aprendizes para o novo conteúdo a ser aprendido. Outra função do "primeiro todo" é motivar o participante a querer aprender, tornando o conteúdo significativo e conectado a ele.

Organizadores Prévios

O conceito de organizadores prévios foi criado por Ausubel (1968) como uma técnica para ajudar os alunos a aprender e não esquecer as informações, tornando-as significativas e familiares. Isso é obtido por meio da apresentação dos conceitos básicos do novo conteúdo, a partir dos quais os alunos organizarão as informações mais específicas que estiverem por vir (Luiten, Ames e Ackerman, 1980).

A necessidade de organizadores prévios decorre do princípio psicológico de que o conhecimento anterior e as experiências prévias formam suas próprias estruturas mentais em determinado nível de desenvolvimento (Di Vesta, 1982). Essas estruturas individuais são chamadas de schemata. "Usamos schemata para ir a restaurantes, jogos de hóquei ou para visitar nossas avós. 0 conhecimento associado a cada uma dessas atividades constitui nosso esquema para tal atividade" (Gage e Berliner, 1988, p. 293). As orientações do participante, que abrangem as consequências previamente experimentadas e as interpretações das experiências, representam a visão atual de mundo de tal pessoa (Di Vesta, 1982).

Entender que há diferenças entre os indivíduos é importante para quem ensina. Por exemplo, um instrutor que ensine sobre a qualidade do gerenciamento na indústria a 30 alunos terá, diante de si, 30 diferentes schemata, ou estruturas mentais, sobre o que queira dizer a expressão qualidade do gerenciamento na indústria. Torna-se, então, essencial a criação de um conceito unificador para a expressão, que seja comum a professor e alunos, para que o ensino ocorra.

Um exemplo simples e potente de um conceito unificador e comum a todos é a charge que, em geral, acompanha o editorial da maioria dos jornais. Para ser eficaz, essa charge apresenta um conceito claro e comum a milhares de leitores, mesmo que cada um deles tenha a própria schemata pessoal sobre o assunto. Por meio da charge, os leitores dispõem de um ponto de partida comum a outros leitores, com os quais poderão discutir determinados conceitos, concordem eles ou não com a charge. Outros exemplos de criação de conceitos comuns a todos estão nas produções de vídeo, na literatura (na forma de ensaios, artigos ou pesquisas), nos quadros e figuras, e até mesmo na música. Todos esses itens podem ser usados no ambiente de ensino para que ocorra o alinhamento de schemata entre os alunos.

O ato de criar um constructo básico e/ou estrutura para o aprendiz no começo do processo de ensino é um modo de centrar-se no aprendiz e de apresentar o conteúdo. Essas ideias são sustentadas por Hilgard e Bower (1966) e Knowles (1988). A organização do conhecimento deve ser a preocupação essencial do professor ou de quem planeja a educação, de maneira que o

trajeto do simples ao complexo não ocorra de partes arbitrárias e sem sentido a todos significativos, mas sim de todos simplificados a todos mais complexos (Knowles, 1988).

A organização do conhecimento nos estágios iniciais do ensino também serve ao propósito mais amplo de memorizar aquilo que se aprendeu ao final do processo de ensino. "É bem provável que a associação dependa da organização, porque uma associação é um efeito de um processo organizado (...). Aprender é associar, e a associação é o efeito da organização" (Kohler, 1947, p. 163-164).

Motivando o Aprendiz

A motivação do aprendiz é um aspecto importante do modelo de aprendizagem todo-parte-todo, pois, sem aprendizes que valorizem o novo conteúdo que estiver sendo ensinado, haverá pouca esperança de retenção do que se aprende e de transferência do que se aprende para o local de trabalho. Contudo, muitos professores deixam a motivação dos alunos nas mãos dos próprios alunos. O apoio à ideia de que a motivação deveria ser incorporada em uma forma estruturada e sistemática de ensino surgiu primeiramente com Lewin (1951). "A aprendizagem ocorre como resultado da mudança nas estruturas cognitivas produzida pelas mudanças em dois tipos de força: (1) a mudança na estrutura do próprio campo cognitivo ou (2) a mudança nas necessidades ou motivação interna do indivíduo" (Knowles, 1988, p. 23).

O potencial para a mudança na motivação de um indivíduo é possível devido ao fato de o comportamento humano orientar-se a metas. Uma das características que distinguem o comportamento humano é sua natureza assertiva e voltada a metas (Gage e Berliner, 1988). Lindeman (1926), conforme citação de Knowles, apresenta um pressuposto fundamental sobre a aprendizagem de adultos, que foi confirmado por pesquisas posteriores. "Os adultos são motivados a aprender porque têm necessidades e interesses que são satisfeitos pela aprendizagem" (Knowles, 1988, p. 31).

Sem dúvida, a oportunidade para motivar o aluno vem do aproveitamento do próprio desejo interno do aprendiz de alcançar metas e realizar-se pessoalmente. "Pode-se ampliar a perseverança pelo aumento da expectativa de recompensas e das más consequências advindas do fracasso" (Gage e Berliner, 1988, p. 334).

Chega-se também à motivação por meio de objetivos de aprendizagem claramente estabelecidos no começo do processo de ensino. Embora muito se tenha escrito sobre a importância de objetivos finais claros e voltados ao aluno no processo de avaliação, o mesmo processo também se estende à motivação. Uma pesquisa feita por Bandura em 1982 identifica duas variáveis motivacionais no ensino: "As duas variáveis cognitivas são a autoeficácia (isto é, a convicção de que se pode executar determinado comportamento em determinado ambiente) e as expectativas de resultado (a convicção de que determinado resultado ocorrerá se determinado comportamento for adotado)" (Latham, 1989, p. 265).

Esclarecer os objetivos de ensino e o objetivo final geral é algo que se mistura com o primeiro

componente da motivação. Pelo esclarecimento da proposta e da linha de raciocínio utilizada no ensino conforme este se relaciona com o aprendiz, e, além disso, pelo claro detalhamento de como se ensina, do que se ensina e por que se ensina, prepara-se o aprendiz para o ensino.

Para resumir, a importância do "primeiro todo" está na preparação do aprendiz para as situações de ensino que estão por vir. Tal preparação será um instrumento no reconhecimento e na lembrança do aprendiz, nos quais se baseia o "segundo todo" (Kohler, 1947).

O SEGUNDO TODO DO MODELO DE APRENDIZAGEM TODO-PARTE-TODO

Embora seja verdade afirmar que todo elemento de um sistema é importante para seu bom funcionamento, no modelo de aprendizagem todo-parte-todo, o "segundo todo" deve ser considerado o componente mais relevante. Com base na psicologia da Gestalt, segundo a qual o todo é maior do que a soma das partes, é aqui, no "segundo todo", que o entendimento completo ocorre.

O "segundo todo" liga as "partes" novamente, para que formem o todo completo, pois não é apenas o domínio de cada parte do ensino que é importante, mas também a relação entre essas "partes" por meio do "segundo todo" que fornece ao aprendiz o entendimento completo do conteúdo.

Wolfgang Kohler, em seu livro Gestalt Psychology (1947), apresenta o fundamento do "segundo todo" quando escreve sobre associações e lembranças do que se aprendeu. Kohler, recorrendo a pesquisas realizadas com animais, explica que, por conta da grande quantidade de informações que devem ser processadas e guardadas, ocorre uma simplificação. A simplificação de grande quantidade de estímulos é reduzida apenas às características mais notáveis do estímulo inicial. Essas características se mantêm apenas como traços do estímulo original. "Assim, apenas algum efeito do primeiro processo (parte) permanecerá quando o próprio processo (parte) tiver cessado (...). Todas as teorias sérias sobre a memória, o hábito e outras teorias semelhantes devem conter hipóteses sobre os traços da memória como fatos psicológicos" (Kohler, 1947, p. 149).

Conhecendo-se essas informações sobre a capacidade cognitiva de um indivíduo, o ensino todo-parte torna-se ilógico. Finalizar o ensino depois de a parte final ser completada deixará os aprendizes com uma ideia vaga e desorganizada acerca das partes anteriores. Os aprendizes também têm de enfrentar a difícil tarefa de organizar, por conta própria, essas partes em um todo, a fim de que o novo conhecimento se torne útil. Kohler (1947) disse o seguinte sobre a organização desses traços: "Eles devem ser organizados de forma que se assemelhe à organização do processo original. Com essa organização, eles participam dos processos de recordação ou retomada do que se aprendeu" (p. 150).

O instrutor deve facilitar a organização dos traços, ajudando, assim, o aluno em sua recordação mais abrangente do material ensinado. Kohler (1947) fala da inter-relação dos traços

organizados (ou partes): "Quando os integrantes de uma série estão bem associados, eles provam ter características que dependem de sua posição no todo - da mesma forma que determinadas notas adquirem certas características quando ouvidas em uma sequência melódica" (p. 158).

Para resumir, a inter-relação das "partes" do conteúdo começa com a percepção de que apenas traços de toda uma quantidade de material ensinado permanecerão depois que o processo de ensino for finalizado. É essencial, portanto, que o instrutor retorne a esses traços e os fortaleça, formando o todo instrucional (por exemplo, conceito do todo, definição do todo). Com base na formação do todo instrucional, as "partes" do que se ensina adquirem novos significados no todo, da mesma forma que determinadas notas adquirem certas características quando ouvidas em uma sequência melódica.

Depois da formação do todo cognitivo, o instrutor deve buscar transferir esse novo conhecimento da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. As informações que são repetidas ficam gravadas na memória de longo prazo (Gage e Berliner, 1988). Os professores podem fortalecer essa atividade por meio da incorporação da aprendizagem ativa (Gage e Berliner, 1988) no "segundo todo". A aprendizagem ativa, aquela em que os aprendizes desempenham um papel mais participativo do que passivo, é incorporada no ensino das "partes" para auxiliar no domínio dos componentes individuais. Além disso, usar a aprendizagem individual no "segundo todo" permitirá que os alunos pratiquem todas as suas habilidades em um procedimento contínuo. A produção facilita tanto a aprendizagem quanto a retenção do que se aprende (Campbell, 1988; Perry e Downs, 1985).

A prática repetitiva do procedimento do todo não só ajuda a transferência para a memória de longo prazo, mas também dá ao aprendiz a sensação de conforto e, ao final do processo, tranquilidade em relação ao procedimento como um todo. Algo semelhante ocorre no nervosismo inerente à primeira vez em que se dirige um automóvel, isto é, na dificuldade de concatenar as várias partes do processo, o qual, depois de algumas repetições, passará a ser um procedimento simples.

É nesse estágio que o próximo passo do "segundo todo" deve ser buscado. As tentativas bem-sucedidas feitas pelo aprendiz acerca do procedimento como um todo criam nele aptidão imediata para entender o que vier, algo que ainda não lhe estava disponível. De acordo com Rosenshine (1986), um maior desenvolvimento cognitivo pode ocorrer depois da automaticidade, que ele explica da seguinte forma: depois de praticar bastante, os alunos atingem um estado automático, em que já são bem-sucedidos, rápidos e não mais têm de pensar em cada um dos passos. A vantagem da automaticidade é que os alunos podem dedicar toda a sua atenção à compreensão e à aplicação. A atenção integral que os alunos agora são capazes de dedicar ao que aprendem dá ao professor a oportunidade e a responsabilidade de desenvolver o todo instrucional com mais profundidade, por meio da apresentação de uma cognição de alto nível para a qual os aprendizes estão agora prontos. O aprendiz que já tenha sido bem-sucedido ao dirigir um automóvel agora está pronto para se desenvolver ainda mais, por exemplo, dirigindo sob mau tempo, à noite ou aprendendo sobre os perigos da velocidade. Sem a automaticidade,

não haveria eficácia. Os professores são eticamente responsáveis por buscar esse desenvolvimento dos alunos, pois, da mesma forma que o instrutor de autoescola sabe que dirigir não ocorre só em dias claros e ensolarados, a boa prática de sala de aula não é garantia automática de sucesso no mercado de trabalho.

Ou seja: o padrão nem sempre se repetirá precisamente como ocorreu no ambiente em que a associação se formou. Na verdade, de forma bem mais sutil do que a apresentada nos exemplos citados, até mesmo uma leve mudança no ambiente circundante pode fazer com que não haja lembrança de associações já feitas. Isso acontecerá quando a mudança apresentar uma nova organização e as experiências correspondentes àquele padrão não mais estiverem presentes (Kohler, 1947).

Kohler (1947) argumenta que os instrutores devem preparar os aprendizes para as diferentes aplicações por meio dos procedimentos de análise, síntese e avaliação (ver Bloom, 1956) ou, pelo menos, para o estágio problemático da compreensão (ver Swanson, 1991). Ao propiciar o desenvolvimento do aprendiz até esse estágio, o instrutor não só terá formado o todo do conteúdo na mente de seu aluno, mas também oferecido uma compreensão mais profunda do conteúdo a partir do qual o aprendiz poderá refinar seu conhecimento à medida que surjam novas experiências. O "segundo todo" oferece a oportunidade para a satisfação tanto do instrutor quanto do aprendiz e passa do simples conhecimento ao saber. Dewey (1933) e outros autores consideram esse procedimento pré-requisito fundamental para o saber.

AS PARTES DO MODELO DE APRENDIZAGEM TODO-PARTE-TODO

O componente relativo às partes do modelo de aprendizagem todoparte-todo depende da conhecida abordagem sistemática e behaviorista do ensino. Milhares de livros e artigos foram escritos sobre a efetividade dessa abordagem para o ensino de material específico e estruturado. Defender aquilo que já está estabelecido seria redundante. Há, contudo, alguns pontos importantes que devem ser abordados no que diz respeito a esse componente do modelo de aprendizagem todo-parte-todo. O primeiro é que o aprendiz deve conquistar o domínio de cada "parte" para que o "segundo todo" seja eficaz. Se o aprendiz não entender uma das "partes", não poderá haver entendimento completo do todo. A seguir, cada "parte" do modelo de aprendizagem todo-parte-todo pode (e deve) ser estruturada de modo que se considere a relação todo-parte-todo. Assim, no âmbito da elaboração do programa de ensino todo-parte-todo como unidade maior, há a criação de subunidades menores em que está presente a própria relação todo-parte-todo. Essas subunidades devem dar ao aprendiz os mesmos benefícios que o programa como um todo oferece.

CONCLUSÃO

O modelo de aprendizagem todo-parte-todo oferece ao professor um método sistemático de ensino. 0 modelo se presta ao trabalho prático de elaboração do ensino e de programas de ensino,

sem deixar de levar em consideração, e de maneira firme, a teoria e a pesquisa da aprendizagem. Cria-se uma espécie de "documento-modelo" de aprendizagem todo-parte-todo, que pode ser usado tanto na elaboração do programa quanto na elaboração das aulas. De uma perspectiva sistemática, cada um dos segmentos do programa, sejam eles classificados como parte ou todo, podem constituir um subsistema. Em linguagem curricular, cada segmento do programa constitui uma aula ou lição. A aula inicial seria, portanto, centrada no estabelecimento do "primeiro todo". As aulas seguintes tomariam então a(s) "parte(s)" lógicas e as funções de conclusão do "segundo todo". Cada uma das aulas, ou subsistemas, é então projetada para usar o mesmo "documento-modelo" todo-parte-todo (ver Figura 12-2).

A elaboração do programa das aulas todo-parte-todo foi aplicada ao problema prático da diferenciação entre três tipos de programa de ensino: gerencial, motivacional e técnico. Por meio de uma série de observações estruturadas das boas práticas de ensino, os modelos de aprendizagem todo-parte-todo foram desenvolvidos para esses três tipos de programa. A Figura 12-3 ilustra o "documento-modelo" geral das aulas:

É interessante notar os papéis singulares desempenhados pelo "primeiro todo" entre os três tipos de programa de ensino. A maior parte dos programas técnicos de ensino concentra-se em sistemas fechados que são externos ao aprendiz. Em geral, esses aprendizes entendem e aceitam o fato de que os sistemas de trabalho sejam revisados e/ou substituídos. Ao contrário, a maior parte dos programas de ensino voltados para o treinamento gerencial é uma tentativa de alterar os sistemas internos pessoais por meio dos quais os gerentes atuam e que, com frequência, resistem a mudar. Assim, lidar com os objetivos e com uma proposta torna-se o papel fundamental do "primeiro todo" nos programas de ensino gerenciais, ao passo que ter uma visão geral do novo sistema é algo mais típico do programa de ensino técnico. No programa de ensino motivacional (voltado para alterar valores e convicções), o "primeiro todo" aborda a necessidade fundamental de aceitar o grupo e/ou os indivíduos. Os "documentos-modelo" e os elementos que propõem oferecem um ponto de partida lógico para o estabelecimento das aulas todo-parte-todo que formam determinado programa de aprendizagem.

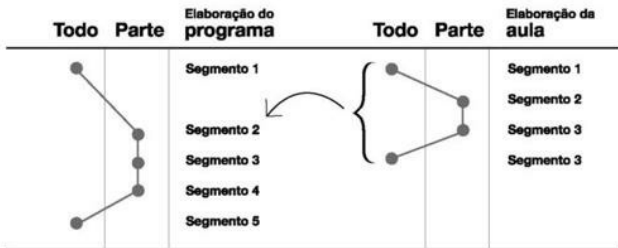
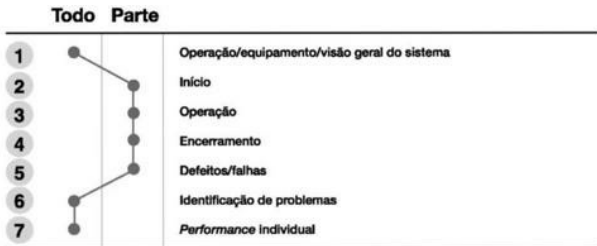
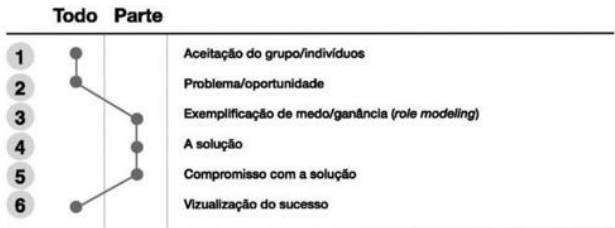



Figura 12-2. Modelo de aprendizagem todo-parte-todo aplicado à elaboração do programa e das aulas.

"Documento-modelo" de aulas para um programa técnico de ensino

Documento modelo de aulas para um programa motivacional de ensino

Todo Parte

1. Aceitação do grupo/indivíduos
2. Problema/oportunidade
3. Exemplificação de medo/ganância (*role modeling*)
4. A solução
5. Compromisso com a solução
6. Vizualização do sucesso

Documento modelo de aulas para um programa gerencial de ensino

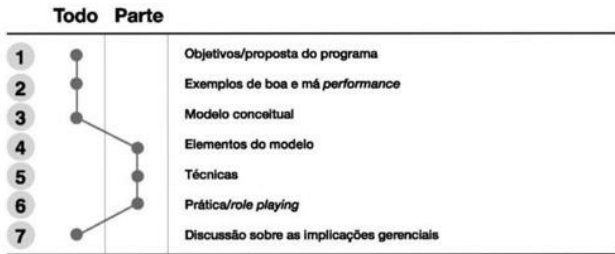



Figura 12-3. Documentos-modelo de elaboração de programas de ensino em que se usa o modelo de aprendizagem todo-parte-todo.

Como observado na introdução, o modelo todo-parte-todo vai além dos atuais modelos de aprendizagem holísticos, behavioristas, todo-parte e parte-todo. O modelo de aprendizagem todo-parte-todo defende a ideia de que há um ritmo natural todo-parte-todo na aprendizagem. O modelo também é uma tentativa de reconhecer e usar a teoria e as melhores práticas para a elaboração de programas de aprendizagem dignos.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

12.1Qual é o pensamento essencial subjacente ao modelo de aprendizagem todo-parte-todo?

12.2Por que o modelo de aprendizagem todo-parte-todo pode ser particularmente útil no

planejamento da aprendizagem de adultos?

12.3 Com base em sua experiência pessoal, relate uma experiência de aprendizagem em que não se cumpriu o modelo de aprendizagem todo-parte-todo e disserte sobre as mudanças que seriam necessárias para que tal modelo fosse contemplado.

12.4 Com base em conteúdo e objetivos distintos, quais seriam algumas das variações do modelo de aprendizagem todo-partetodo?

CAPÍTULO 13
*De Professor a Facilitador da Aprendizagem**

``Malcolm S. Knowles. 1981. Educational Materiais Catalog. Follett Publishing Co.

Fui criado para ver o professor como a pessoa responsável pelo que, como, quando, onde e se os alunos aprendem. Eles devem transmitir determinado conteúdo, controlar a maneira como os alunos o recebem e fazem uso dele e então testar, para ver se o receberam.

Todos os meus professores faziam assim. O único modelo de ensino que eu conhecia era esse. Quando fui convidado a lecionar na George Williams College em Chicago, logo após a Segunda Guerra Mundial, era assim que eu ensinava. No início, estava orgulhoso e satisfeito com minha performance. Transmitia muito bem o conhecimento. Meu conteúdo era bem organizado e o programa tinha uma boa lógica. Eu ilustrava conceitos ou princípios abstratos com exemplos interessantes. Falava de maneira clara e dinâmica. Arrancava risos com frequência. Incentivava interrupções para perguntas esclarecedoras. Havia discussões intensas e prática de exercícios após minhas aulas. Minhas provas eram justas e produziam uma boa curva de distribuição de notas.

Lembro-me de sentir-me satisfeito quando meus alunos faziam o que eu pedia, o que acontecia quase sempre. A maioria estava preparandose para carreiras como secretários da Associação Cristã de Moços e eles eram diligentes e comportados. Faziam anotações, lições de casa e davam bom retorno no exame final (a maioria colocava o que eu dissera) e os melhores alunos lembravam-se exatamente de minhas palavras. Sentia me recompensado por ser um transmissor de conteúdo tão bom e por controlar meus alunos tão bem. Eu era um excelente professor.

Comecei a fazer cursos para obter um mestrado em educação para adultos pela University of Chicago um ano antes e meus primeiros cursos foram com professores que faziam exatamente o mesmo que eu em sala de aula. Perto do final de meu curso na George Williams College, matriculei-me em um seminário de orientação psicológica na University of Chicago, dado pelo professor Arthur Shedlin, associado a Carl Rogers. Fiquei chocado com o que aconteceu na primeira palestra. Quinze alunos sentaram-se à mesa do seminário e jogaram conversa fora durante 20 minutos. Finalmente, alguém perguntou se sabiam onde o professor estava. Um deles respondeu que seu nome era Art e que ele fora designado pelo Departamento de Psicologia para reunir-se conosco. Então, outra pessoa perguntou se existia um programa do curso. E o Art respondeu: "Você gostaria de ter o programa do curso?" Houve silêncio por alguns minutos. Outro

aluno quebrou o silêncio dizendo: "Gostaria de saber por que todos estão aqui - o que vocês vieram aprender?" Então, ficamos lá falando sobre nossas metas e expectativas.

Quando chegou a vez de Art, ele disse: "Espero que vocês me ajudem a me tornar um melhor facilitador de aprendizagem."

NUNCA HAVIA TRABALHADO TANTO

Não vou tentar reconstituir os eventos seguintes, mas posso dizer que, na semana seguinte, li todos os livros que Carl Rogers havia escrito, localizei alunos que haviam feito o seminário, perguntei-lhes do que se tratava e desenvolvi um plano para grupos de investigação, que apresentei na segunda reunião (que foi adotado, com algumas modificações). Eu nunca havia lido tantos livros e artigos e nunca havia trabalhado tanto em nenhum outro curso que fizera. Nunca tive tamanho grau de responsabilidade por minha própria aprendizagem, sozinho e com outros colegas, como naquele seminário. Estava fascinado. Comecei a sentir o que era me interessar por aprender. Comecei a pensar sobre o que significava ser um facilitador de aprendizagem, e não um professor. Felizmente, o seminário seguinte, dado por Cyril O. Houle, reforçou essa linha de pensamento.

Após a conclusão do seminário de Cyril Houle, a George Williams College convidou-me novamente para ensinar sobre métodos de educação para adultos. Foi naquele dia que decidi mudar de professor para facilitador de aprendizagem. Na primeira aula, expliquei aos alunos que gostaria de experimentar uma nova abordagem de ensino e descrevi minha própria experiência ao ser exposto a dois modelos - Shedlin e Houle - de papéis de facilitador de aprendizagem. Assumi para eles que não estava seguro sobre minha capacidade de fazê-lo, por nunca tê-lo feito, e que funcionaria somente se eles concordassem em assumir um nível maior de responsabilidade pela própria aprendizagem e que eu não utilizaria essa abordagem se eles achassem que o risco era muito grande. Eles concordaram unanimemente em experimentar.

Passei o resto do primeiro dia fazendo os alunos se apresentarem e identificarem seus interesses e recursos especiais. Distribuí um programa que listava os objetivos do curso e as unidades de conteúdo (eu as chamava de "unidades de investigação"), com referências ao material de consulta que os levaria ao cumprimento dos objetivos. Perguntei-lhes por quais unidades de investigação eles gostariam de se tornar responsáveis durante a semana. No segundo dia, pedi que escolhessem as unidades de investigação pelas quais mais se interessavam e formamos "grupos de investigação".

Os grupos de investigação reuniam-se e eu servia como um consultor ambulante e fonte de informação para eles. Nas quatro semanas seguintes e no restante do semestre, os grupos faziam sessões para "mostrar e explicar"." Nunca havia visto apresentações tão criativas e um sentimento tão grande de orgulho por conquistar algo. Ao final do semestre, ficou comprovado que eu era um facilitador de aprendizagem.

UNIDADES E ECZUIPES DE INVESTIGAÇÃO

Quando analisei o que havia me acontecido, consegui identificar mudanças fundamentais. Meu autoconceito mudou de professor para facilitador de aprendizagem. Vi meu papel mudar de transmissor de conteúdo para gerenciador de processos e - apenas secundariamente - para uma fonte de informação.

Também me vi adotando um sistema diferente de gratificação psíquica. Substituí minha satisfação em controlar alunos pela de libertá-los. E descobri que a última é muito mais gratificante.

Finalmente, me vi desempenhando funções diferentes que exigiam habilidades diferentes. Em vez de desempenhar a função de planejador e transmissor de conteúdo, que exige principalmente a habilidade de apresentação, eu estava desempenhando a função de gerenciador e criador de processos, que exige a capacidade de construir relacionamentos, avaliar necessidades, envolver os alunos no planejamento, colocá-los em contato com as fontes de aprendizagem e estimular sua iniciativa. Desde então, nunca mais quis voltar para o papel de professor.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

13.1 Quais são as barreiras para tornar-se bem-sucedido como facilitador?

13.2 Visto que existem momentos em que é preciso ser professor e outros em que é preciso ser facilitador, o que é necessário para preparar-se mentalmente para cada um desses papéis?

CAPÍTULO 14
*Fazer as Coisas Acontecerem Liberando a Energia de Outros**

``Malcolm S. Knowles, Journal o f Management Development, University of Queensland Business School, Austrália, setembro de 1983.

Há muitos anos, eu começava uma aventura intelectual que tem me rendido altos dividendos em termos de compreensão do papel da liderança e sobre como selecionar estratégias de liderança mais efetivas. A aventura consistia em observar o que aconteceria se um sistema social (família, grupo, organização, agência, corporação, escola, faculdade, comunidade, Estado, nação ou mundo) fosse conceituado como um sistema de energia humana.

De uma só vez, veio à minha mente uma série de questões, muito diferentes das que são geralmente feitas por líderes: Qual o total de energia humana disponível no sistema? Que proporção dessa energia está sendo usada agora? Onde está localizada a energia não utilizada? Por que ela não está sendo utilizada? Quais tipos de energias (física, intelectual, psíquica, moral, artística, técnica, social) são representados? O que poderia ser feito para liberar essa energia para alcançar maiores metas para o sistema e os indivíduos nele inseridos?

Simplesmente por fazer esses tipos de pergunta, comecei a pensar de modo diferente sobre o papel da liderança. Por ter sido criado na era da "administração científica" de Frederick Taylor, eu entendia que a função da liderança consistia primariamente em controlar seguidores ou subordi nados. Ensinaram-me que líderes efetivos eram aqueles capazes de fazer as pessoas seguirem suas ordens. A consequência dessa doutrina foi, evidentemente, que o produto do trabalho estava limitado à visão e à habilidade do líder e, quando percebi esse fato, comecei a repensar o funcionamento da liderança. Gradualmente me veio à mente que a maior função da liderança é liberar a energia das pessoas no sistema e gerir esse processo, dando a essa energia um direcionamento em prol de objetivos mutuamente benéficos. Talvez a melhor maneira de se dizer isso seja que a liderança criativa é aquela que libera a energia criativa das pessoas que estão sendo lideradas.

Nos anos seguintes desde que esse tipo de pensamento surgiu em minha mente, tenho tentado entendê-lo e testar sua validade - de dois modos. Primeiro, tenho observado vários tipos de líderes (professores, executivos, administradores educacionais, líderes políticos e organizacionais)

através desse ponto de vista. Tenho tentado ver se é possível identificar características que "líderes liberadores" possuem e que "líderes controladores" não têm. Em segundo lugar, tenho reexaminado a literatura de pesquisa sobre comportamento humano, dinâmicas organizacionais e liderança para descobrir que apoio ela oferece a essa maneira de enxergar o conceito de liderança. Gostaria de compartilhar com você os resultados dessa investigação dupla, com as seguintes proposições a respeito das características do comportamento de líderes criativos:

1.Líderes criativos têm um conjunto diferente de suposições (essencialmente positivas) sobre a natureza humana; essas suposições são opostas àquelas (essencialmente negativas) feitas pelos líderes controladores. Tenho observado que líderes criativos têm fé nas pessoas, oferecem-lhes oportunidades e lhes delegam responsabilidades. Duas das apresentações mais claras dessas suposições contrastantes na literatura estão reproduzidas na Tabela 14-1 por Douglas McGregor, no caso de suposições de gestores, e por Carl Rogers, no caso de suposições feitas por educadores.

A validade do conjunto positivo de suposições é apoiada por pesquisas que indicam que, quando as pessoas percebem que o locus de controle está em si mesmas, elas são mais criativas e produtivas (Lefcourt, 1976). Quanto mais elas sentem que seu potencial único está sendo usado, maior é sua conquista (Herzberg, 1966; Maslow, 1970).

Tabela 14-1

Uma comparação de suposições sobre a natureza e o comportamento humanos por líderes em gestão e educação

Suposições da Teoria X sobre a Natureza Humana (MacGregor)* (Controladoras)	X	Suposições Implícitas na Educação Atual (Rogers)** (Controladoras)
Os seres humanos medianos inerentemente não gostam de trabalhar e evitarão o trabalho se puderem.		Não se pode confiar que o aluno busque a própria aprendizagem.
A maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada e ameaçada em prol dos objetivos organizacionais, porque o ser humano não gosta de trabalhar.		Apresentação é igual a aprendizagem.
O ser humano mediano prefere ser direcionado, deseja evitar responsabilidades, possui relativamente pouca ambição, quer segurança acima de tudo.		O objetivo da educação é construir tijolo sobre tijolo de conhecimentos factuais.
		A verdade é conhecida.
		Cidadãos criativos se desenvolvem a partir de aprendizes passivos.
		Avaliação é educação e educação é avaliação.

Suposições da Teoria Y sobre a Natureza Humana (Liberadoras)	X	Suposições Relevantes à Aprendizagem Experimental Significativa (Liberadoras)
O gasto de esforço físico e mental é tão natural quanto brincar ou descansar.		Seres humanos possuem um potencial natural para a aprendizagem.
Controle externo e a ameaça de punições não são os unicos meios para obter um esforço em prol dos objetivos organizacionais. A pessoa exercerá auto-direção e autocontrole em prol dos objetivos com os quais está comprometida.		A aprendizagem significativa ocorre quando o assunto em foco é percebido pelo aluno como relevante para seus propositos.
O compromisso com objetivos é resultado das recompensas associadas as suas conquistas.		Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através do fazer.
		A aprendizagem é facilitada pela participação responsavel do aluno no processo de aprendizagem.

Suposições da Teoria X sobre a Natureza Humana (MacGregor)* (Controladoras)	X	Suposições Implícitas na Educação Atual (Rogers)** (Controladoras)
Em condições adequadas, o ser humano mediano aprende não apenas a aceitar, mas a procurar responsabilidades.		A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa – tanto sentimento quanto intelecto – é a mais penetrante e duradoura.
Uma grande capacidade de imaginação, engenhosidade e criatividade na solução de problemas organizacionais está distribuída amplamente na população.		A criatividade na aprendizagem acontece mais facilmente quando a autocrítica e a autoavaliação sã mais importantes do que a avaliação feita por outros.
Sob as condições da vida industrial moderna, o potencial intelectual do ser humano mediano é apenas parcialmente utilizado.		O aspecto social mais útil da aprendizagem no mundo moderno é o processo pelo qual ela ocorre, uma abertura contínua para experiências, o incorporar-se ao processo de mudança.

*Adaptado de MacGregor (1960), p. 33-34 e 47-48 em Knowles (1978), p. 102.

**Adaptado de Rogers (1972), p. 272-279 em Knowles (1978), p. 102.

2.Líderes criativos aceitam como lei da natureza humana que as pessoas comprometem-se com uma decisão na proporção direta em que sentem ter participado dela. Líderes criativos, portanto, envolvem seus clientes, funcionários ou alunos em cada passo do processo de planejamento de avaliação de necessidades, formulação de objetivos, esboço de planos de ação, condução de atividades e avaliação de resultados (com a possível exceção de situações de emergência). A validade dessa proposta é apoiada pelos estudos de locus de controle (Lefcourt, 1976) e pela pesquisa sobre mudança organizacional (Bennis, Benne e Chin, 1968; Greiner, 1971; Lippitt, 1969; Martorana e Kuhns, 1975), sobre administração (Baldridge et al.,1978; Dykes, 1968; Gezels, Lipham e Campbell,1968; Likrt, 1967; McGregor, 1967), tomada de decisões (Marrow, Bowers e Seashore, 1968; Millett, 1968; Simon, 1961) e dinâmicas organizacionais (Argyris, 1962; Etzioni, 1961; Schein e Bennis, 1965; Zander, 1977).

3.Líderes criativos acreditam e usam o poder da "profecia autorrealizadora". Eles entendem que as pessoas tendem a corresponder positivamente a altas expectativas. O técnico criativo transmite ao time sua convicção de que eles são capazes de vencer; os funcionários de uma boa supervisora sabem que ela acredita que eles farão um trabalho de ótima qualidade; o bom professor está convencido de que seus alunos são os melhores da escola. O estudo clássico que demonstra o princípio citado, Pigmaleão na sala de aula, de Rosenthal e Jacobson (1968), mostrou que alunos de professores que lhes diziam que eles eram excelentes eram de fato excelentes. Por outro lado, alunos cujos professores lhes diziam que eles eram inferiores eram, de fato, alunos inferiores. Evidentemente, não havia diferença nas habilidades naturais dos dois grupos de alunos. A relação entre o autoconceito positivo e a performance positiva tem sido demonstrada em estudos realizados com alunos

(Chickering, 1976; Felker, 1974; Rogers, 1969; Tough, 1979) e em conquistas gerais na vida (Adams-Webber, 1979; Coan et al., 1974; Gale, 1974; Kelly, 1955; Loevinger, 1976; McClelland, 1975).

4. Líderes criativos dão alto valor à individualidade. Eles intuem que pessoas apresentam um nível de performance mais alto quando trabalham com base na força de suas potencialidades únicas, talentos, interesses e objetivos do que quando estão tentando se ajustar a algum tipo de estereótipo imposto. Eles se sentem confortáveis com a pluralidade cultural e tendem a se sentir entediados com uma cultura monolítica. Como gestores, eles encorajam uma formação de equipe em que cada membro trabalha no que faz melhor e gosta mais; como professores, eles se esforçam em traçar estratégias de aprendizagem que se ajustem a estilos de aprendizagem, ritmos, pontos de partida, necessidades e interesses individuais de todos os alunos. Essa proposta é amplamente apoiada pela literatura de pesquisa (Combs e Snygg, 1959; Csikszentmihalyi, 1975; Erikson, 1964; Goldtein e Blackman, 1978; Gowan et al., 1967; Kagan, 1967; Maslow, 1970; Messick et al., 1976; Moustakas, 1974; Tyler, 1978).

Eu gostaria de acrescentar outra dimensão a essa proposta - mais uma nota filosófica do que uma observação comportamental. Os líderes criativos provavelmente têm um senso diferente de propósito de vida do que os líderes controladores. Eles enxergam um propósito em todas as atividades da vida - trabalho, aprendizagem, recreação, participação cívica, devoção - como um modo de capacitar cada indivíduo a alcançar seu potencial completo e único. Eles buscam ajudar cada pessoa a se tornar o que Maslow (1970) chama de pessoa autoatualizante, enquanto a missão de líderes controladores é produzir pessoas acomodadas.

5. Líderes criativos estimulam e recompensam a criatividade. Eles entendem que, num mundo em acelerada mudança, a criatividade é requisito básico para a sobrevivência dos indivíduos, organizações e sociedades. Eles exemplificam a criatividade em seu próprio comportamento e oferecem um ambiente que estimula e recompensa a inovação em outros. Legitimam experiências e tratam erros como oportunidades de aprender, e não como atos que devem ser punidos (Barron, 1963; Bennis, 1966; Cross, 1976; Davis e Scott, 1971; Gardner, 1963; Gowan et al., 1967; Herzberg, 1966; Ingals, 1976; Kagan, 1967; Schon, 1971; Toffler, 1974; Zahn, 1966).

6. Líderes criativos são comprometidos com um processo de mudança contínua e são habilidosos em gerenciar mudanças. Eles entendem a diferença entre organizações estáticas e inovadoras (como ilustrado na Tabela 14-2) e aspiram tornar suas organizações inovadoras. Estão bem embasados na teoria da mudança e totalmente hábeis em selecionar as estratégias mais efetivas para produzir as mudanças (Arends e Arends, 1977; Baldridge e Deal, 1975; Bennis, Benne e Chin, 1968; Goodlad, 1975; Greiner, 1975; Hefferlin, 1969; Hornstein e outros, 1971; Lippitt, 1978; Mangham, 1948; Martorana e Kuhns, 1975; Schein e Benni, 1965; Tedeschi, 1972; Zurcher, 1977).

Tabela 14-2

Algumas características de organizações estáticas vs. inovadoras

Organizações **estáticas**	Dimensões	Organizações **inovadoras**
Rígida – dedica-se muita energia à manutenção de departamentos e comitês permanentes; reverência à tradição, constituição e estatutos.	**Estrutura**	Flexível – uso extenso de grupos de trabalho temporários; mudança fácil de estrutura; prontidão para mudar a constituição; abandono da tradição.
Hierárquica – aderência a uma cadeia de comando.		Várias relações baseadas em colaborações entre funções.
Papéis definidos de maneira estreita.		Papéis definidos de maneira ampla.
Property-bound.		*Property-mobile.*
Centrada em tarefas, impessoal.	**Atmosfera**	Centrada nas pessoas, afetuosa.
Fria, formal, reservada.		Calorosa, informal, íntima.
Desconfiada.		Confiante.
A função da gestão é controlar as pessoas por meio do poder coercivo.	**Gestão, filosofia e atitudes**	A função da gestão é liberar a energia dos colaboradores; o poder é usado para apoiar.
Cautelosa – corre poucos riscos.		Experimental – corre muitos riscos.
Atitude perante erros: devem ser evitados.		Atitude perante erros: devem servir de lição.
Ênfase na seleção de pessoal.		Ênfase no desenvolvimento de pessoal.
Autossuficiência – sistema fechado quanto ao compartilhamento de recursos.		Interdependência – sistema aberto quanto ao compartilhamento de recursos.
Baixa tolerância à ambiguidade.		Alta tolerância à ambiguidade.
Participação alta no topo, baixa na base.	**Tomada de decisão e elaboração de políticas**	Participação relevante de todos os envolvidos.
Distinção clara entre elaboração e execução de políticas.		Elaboração e execução colaborativa de políticas.
Tomada de decisão a partir de mecanismos legais.		Tomada de decisão através da solução de problemas.
As decisões são consideradas finais.		As decisões são consideradas hipóteses a serem testadas.
Fluxo bloqueado.	**Comunicação**	Fluxo livre – fácil acesso.
Mão única – de cima para baixo.		Multidirecional – para cima, para baixo, para os lados.
Sentimentos são reprimidos ou escondidos.		Sentimentos são expressados.

7.Líderes criativos enfatizam motivadores internos mais do que os externos. Eles entendem a distinção revelada na pesquisa de Herzberg (1959) entre aquilo que satisfaz (motivadores), como conquistas, reconhecimento, trabalho compensador, responsabilidade, avanços e crescimento, e o que não satisfaz (fatores higiênicos), como política organizacional e administração, supervisão, condições de trabalho, relações interpessoais, salário, status, estabilidade profissional e vida pessoal. Eles agem para minimizar as coisas que não satisfazem, mas concentram sua energia em otimizar as que satisfazem. Essa posição é fortemente apoiada por pesquisa subsequente (Levinson et al., 1963; Likert, 1967; Lipptt, 1969).

8Líderes criativos estimulam pessoas a ser autodirigidas. Eles percebem intuitivamente aquilo que pesquisadores vêm nos dizendo há algum tempo - que a característica universal do processo de maturação é o movimento de um estado de dependência em direção a um estado de aumento da autodireção (Baltes, 1984; Erikson, 1950, 1959, 1964; Goulet e Baltes, 1970; Gubrium e Buckholdt, 1977; Havighurt, 1972; Kagan Moss, 1962; Loevinger, 1976; Rogers, 1961). Eles percebem que, devido ao condicionamento prévio como aprendizes dependentes em sua experiência escolar, adultos precisam de ajuda inicial para aprender a ser autodirigidos e buscarão em seus líderes esse tipo de ajuda (Kidd, 1973; Knowles, 1975, 1978, 1980; Tough, 1967, 1979). Para oferecer esse tipo de ajuda, líderes criativos desenvolveram, em alto nível, suas habilidades como facilitadores e consultores (Bell e Nadler, 1979; Blake e Mouton, 1976; Bullmer, 1975; Carkhuff, 1969; Combs et al., 1978; Laughary e Ripley, 1979; Lippitt e Lippitt, 1978; Pollack, 1976; Schein, 1969; Schlossberg et al., 1978).

Sem dúvida, outras propostas e características comportamentais poderiam ser identificadas, mas essas são as que mais se destacaram em minha observação de líderes criativos e estudo da literatura. Tenho visto coisas maravilhosas acontecerem quando colocadas em prática. Vi alunos de baixa performance se tornarem alunos de alta performance quando descobrem a excitação da aprendizagem autodirigida sob a influência de um professor criativo. Vi vários operários em uma fábrica aumentarem sua produtividade e obter um novo senso de satisfação e orgulho pessoal sob um supervisor criativo. Vi todos os membros do departamento docente de uma faculdade (na Holland College, Prince Edward Island, Canadá) se tornarem facilitadores criativos de aprendizagem e consultores de recursos através da estimulação de uma administração criativa. Observei também muitas instâncias em que gestores de importantes corporações transformaram-se de gestores controladores para liberadores quando seus programas de desenvolvimento de gestão foram adequados a essas propostas.

Talvez estejamos perto de começar a entender como aperfeiçoar a liberação de uma enorme energia contida em nossos sistemas de energia humana.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

14.1Discuta e oponha os conceitos de controle e liberação da energia de outros.

14.2Por que a liderança é importante na liberação da energia de outros?

14.3 O que mais lhe parece impressionante ao comparar e contrastar organizações estáticas e inovadoras?

CAPÍTULO 15
*Algumas Diretrizes para o Uso de Contratos de Aprendizagem**

``Richard A. Swanson e Sandra K. Falkman (1997). Human Resource Development Quarterly, vol. 8, n. 4, Jossey-Bass Publishers.

POR QUE USAR CONTRATOS DE APRENDIZAGEM?

Uma das mais importantes descobertas das pesquisas sobre aprendizagem de adultos (por exemplo, The Adult's Learning Projects, de Allen Tough) é que, quando os adultos aprendem algo naturalmente (contrastando com o momento em que são ensinados), eles são bastante autodirigidos. Também há cada vez mais evidências de que, quando adultos aprendem por iniciativa própria, eles o fazem de maneira mais profunda e permanente do que quando são ensinados.

Esses tipos de aprendizagem que são iniciados puramente por razões de desenvolvimento pessoal podem ser completamente planejados e executados por um indivíduo da maneira que ele queira e com apenas uma estrutura maleável. Mas esse tipo de aprendizagem, que tem por finalidade aperfeiçoar a competência de um indivíduo na performance de seu trabalho ou profissão, deve levar em conta as necessidades e expectativas das empresas, profissões e da sociedade. Contratos de aprendizagem oferecem um meio para negociar a reconciliação entre necessidades e expectativas externas e necessidades e interesses internos do aprendiz.

Além disso, a atividade de aprendizagem no ensino tradicional é estruturada pelo professor e pela instituição. O aprendiz é informado sobre os objetivos que deve trabalhar, quais recursos utilizar - e como e quando usá-los - e como o cumprimento será avaliado. Essa estrutura imposta entra em conflito com a profunda necessidade psicológica do adulto de ser autodirigido e pode provocar resistência, apatia ou desistência. Os contratos de aprendizagem oferecem um veículo para tornar o planejamento das experiências de aprendizagem um compromisso recíproco entre o aprendiz e seu ajudante, mentor, professor e, muitas vezes, seus colegas. Ao participar do processo de diagnóstico de suas necessidades, formulando objetivos pessoais, identificando recursos, escolhendo estratégias e avaliando realizações, o aprendiz desenvolve um sentimento de propriedade do (e compromisso com o) plano.

Finalmente, em particular na aprendizagem em campo, há uma grande possibilidade de que o que deve ser aprendido com a experiência fique menos claro - tanto para o aprendiz quanto para seu supervisor de campo - do que o trabalho a ser feito. Existe uma longa tradição na exploração de aprendizes em experiências de campo para a performance de tarefas servis. O contrato de aprendizagem é um meio de tornar os objetivos de aprendizagem de experiências em campo claros e explícitos, tanto para o aprendiz como para o supervisor de campo.

COMO DESENVOLVER UM CONTRATO DE APRENDIZAGEM?

Passo 1: Diagnosticar suas Necessidades de Aprendizagem

A necessidade de aprendizagem é o gap entre sua posição atual e a desejada no que se refere a determinado conjunto de competências.

Talvez você já esteja consciente de certas necessidades de aprendizagem por ter passado por algum processo de avaliação de pessoal, ou por verificar evidências da distância entre sua atual posição e a posição desejada.

Se você não estiver consciente dessas necessidades (ou mesmo que esteja), pode valer a pena passar por esse processo: em primeiro lugar, construa um modelo de competências necessárias para desempenhar perfeitamente o papel (por exemplo, mãe ou pai, professor, líder cívico, gerente, con sumidor, profissional etc.) no qual você está interessado. Pode haver um modelo de competências já existente que pode ser usado como incentivo e checklist; muitas profissões já estão desenvolvendo esses modelos. Se não houver, você pode construir o próprio modelo, com a ajuda de amigos, colegas, supervisores e experts que sirvam como fontes de recursos. Uma competência pode ser vista como a capacidade de fazer algo com certo grau de proficiência; ela é geralmente composta por uma combinação de conhecimento, compreensão, habilidade, atitude e valores. Por exemplo, a "habilidade de andar de bicicleta de casa até a loja" é uma competência que envolve algum conhecimento de como uma bicicleta funciona e o trajeto até a loja; uma compreensão de alguns dos riscos inerentes a andar de bicicleta; a habilidade de montar na bicicleta, pedalar, guiar e de parar a bicicleta; a vontade de andar de bicicleta; e uma valorização do exercício que ela vai render. A "habilidade de andar de bicicleta em uma corrida cross-country" seria um nível mais alto de competência que exigiria maior conhecimento, compreensão, habilidade e assim por diante. É útil produzir um modelo de competência, embora bruto e subjetivo, pois ele pode oferecer uma noção de orientação mais clara.

Após ter construído um modelo de competência, sua próxima tarefa é avaliar o gap entre a posição na qual se encontra e aquela em que o modelo diz que você deve estar no que se refere a cada competência. Você pode fazer isso sozinho ou com a ajuda de pessoas que estejam observando sua performance. Provavelmente, você descobrirá que já desenvolveu algumas competências em um nível de excelência, de modo que possa se concentrar naquelas que ainda não desenvolveu. Um exemplo de modelo de competências para o papel de educador adulto pode ser visto no Capítulo 11.

Passo 2: Especificar seus Objetivos de Aprendizagem

Agora você está pronto para começar a preencher a primeira coluna do contrato de aprendizagem apresentado na Figura 15-1, "Objetivos de Aprendizagem". Cada uma das necessidades de aprendizagem diagnosticadas no Passo 1 deve ser traduzida em um objetivo de aprendizagem. Certifique-se de que seus objetivos descrevam o que você aprenderá, e não o que você fará. Formule-os com termos que sejam mais significativos para você - aquisição de conteúdo, comportamento final ou direções de desenvolvimento.

Passo 3: Especificar Recursos e Estratégias de Aprendizagem

Depois de concluir sua lista de objetivos, passe para a segunda coluna do contrato na Figura 15-1, "Recursos e Estratégias de Aprendizagem", e descreva como se propõe a realizar cada objetivo. Identifique os recursos (materiais e humanos) que pretende usar em sua experiência de campo e as estratégias (técnicas, ferramentas) que vai empregar. Por exemplo, se na coluna "Objetivo de Aprendizagem" você escrever, "Melhorar minha habilidade de organizar meu trabalho de forma eficiente, para que eu possa realizar 20% a mais por dia", você pode listar o seguinte na coluna "Estratégias e Recursos de Aprendizagem":

1.Encontrar livros e artigos na biblioteca sobre formas de organizar seu trabalho e gerenciar o tempo.

2.Entrevistar três executivos sobre como eles organizam seu trabalho e, em seguida, observar cada um por um dia, observando as técnicas utilizadas.

3.Selecionar as melhores técnicas de cada um, planejar um dia de trabalho e pedir a um colega que me observe durante um dia, dando feedback.

Contrato de aprendizagem

Nome:

Atividade:

Objetivos de Aprendizagem	Recursos e Estratégias de Aprendizagem	Evidências de Realização dos Objetivos	Critérios e Meios para Validar Evidências

Figura 15-1. Este é um típico contrato de aprendizagem.

Passo 4: Especificar Evidências de Realizações

Depois de completar a segunda coluna, passe para a terceira, "Evidências de Realização dos Objetivos", e descreva o que você coletará como evidências que indiquem o grau alcançado em cada objetivo. Talvez os seguintes exemplos de evidências para os diferentes tipos de objetivos estimulem seu pensamento sobre quais evidências você poderia acumular:

Tipo de **objetivo**	Exemplos de **evidências**
Conhecimento	Relatórios sobre o conhecimento adquirido, como em composições, exames, apresentações orais e audiovisuais, além de bibliografias anotadas.
Compreensão	Exemplos de utilização do conhecimento na resolução de problemas, como em planos de ação, projetos de pesquisa com conclusões e recomendações, planos de mudança curricular etc.
Habilidades	Exercícios de *performance*, performances filmadas etc., com avaliação feita por observadores.
Atitudes	Escalas de graduação de atitudes; *performances* em situações reais, encenações, jogos de simulação, casos de incidentes críticos etc., com *feedback* de participantes e/ou observadores.
Valores	Escalas de valores; *performance* em grupos de esclarecimento de valores, casos de incidentes críticos, exercícios de simulação etc., com *feedback* de participantes e/ou observadores.

Passo 5: Especificar como as Provas Serão Validadas

Depois de ter especificado quais evidências você coletará para cada objetivo da coluna três, vá para a coluna quatro, "Critérios e Meios de Validação de Evidências". Para cada objetivo, especifique antes quais critérios serão utilizados para julgar as evidências. Os critérios variarão de acordo com o tipo de objetivo. Por exemplo, critérios apropriados a objetivos de conhecimento podem incluir amplitude, profundidade, precisão, clareza, autenticação, utilidade e características acadêmicas. Para objetivos de habilidade, critérios mais apropriados podem ser equilíbrio, velocidade, flexibilidade, graça, precisão e criatividade. Após especificar os critérios, indique os meios que você pretende utilizar para julgar as evidências de acordo com eles. Por exemplo, se produzir um relatório ou trabalho, quem irá lê-lo e quais as qualificações dessa pessoa? Essa pessoa expressará seu julgamento por meio de escalas de graduação, relatórios descritivos, relatórios avaliativos ou de que forma? Uma das ações que ajudam a diferenciar performances "extraordinárias" de "adequadas", na aprendizagem autodirigida, está na sabedoria com que um aprendiz escolhe seus validadores.

Passo 6: Revisar o Contrato com Consultores

Depois de ter concluído o primeiro rascunho do contrato, você achará útil analisá-lo com dois ou três amigos, supervisores ou outras pessoas para obter suas reações e sugestões. Aqui estão algumas perguntas que você pode lhes pedir para fazer sobre o contrato a fim de otimizar os benefícios dessa ajuda:

1.Os objetivos de aprendizagem são claros, compreensíveis e realistas? Eles descrevem o que

você se propôs a aprender?

2.Eles podem dar exemplos de outros objetivos que você deva considerar?

3.As estratégias e os recursos de aprendizagem parecem razoáveis, adequados e eficientes?

4.Eles podem dar exemplos de outros recursos e estratégias que você deva considerar?

5.As evidências parecem relevantes aos vários objetivos, e elas seriam convincentes?

6.Eles podem sugerir outras evidências que você deva considerar?

7.Os critérios e os meios para validar as evidências são claros, relevantes e convincentes?

8.Eles podem dar exemplos de outras formas de validar as evidências que possam valer a pena?

Passo 7: Executar o Contrato

Agora, você vai, simplesmente, fazer o que o contrato pede. Mas lembre-se de que, à medida que trabalha, você pode achar que seus conceitos sobre o que quer aprender e como quer aprender, podem mudar. Então, não hesite em rever seu contrato.

Passo 8: Avaliar sua Aprendizagem

Quando você tiver completado seu contrato, precisará de algumas garantias de que, de fato, aprendeu o que se propôs a aprender. Talvez a forma mais simples de fazer isso seja pedir aos consultores do Passo 6 que examinem suas evidências e dados de validação e deem sua opinião sobre a adequação.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

15.1Quais são os passos necessários para a criação de um contrato de aprendizagem?

15.2Em sua opinião, qual(is) passo(s) do contrato de aprendizagem é(são) mais difícil(eis) para os aprendizes?

CAPÍTULO 16
*Diagnóstico de Competências Essenciais e Guia de Planejamento**

``Malcolm S. Knowles, 1981. A permissão para o uso dessa escala de classificação é concedida sem restrição.

ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO AUTODIAGNÓSTICA DE COMPETÊNCIAS PARA O PAPEL DO EDUCADOR/INSTRUTOR DE ADULTOS

Nome____________________________

Programa_________________________

Indique na escala de seis pontos o nível de cada competência exigida para desempenhar a função específica, que você pretende seguir, colocando um "R" no ponto apropriado. Em seguida, marque seu nível atual de desenvolvimento em cada competência, colocando um "A" no ponto apropriado. Por exemplo, se pretende seguir a carreira de professor, você pode classificar as competências exigidas de um facilitador como de nível alto, e de um elaborador de conteúdo e administrador de programas como de nível baixo ou moderado; por outro lado, se você planeja seguir uma carreira de administrador de faculdades, pode classificar as competências exigidas de facilitador de aprendizagem como de nível moderado, e de um elaborador e administrador de programas como de nível alto. (No final de cada seção, há espaços em branco para os aprendizes adicionarem as próprias competências.)

Como facilitador de aprendizagem

A. Estrutura conceitual e teórica da aprendizagem de adultos:

1	Habilidade para descrever e aplicar conceitos modernos e resultados de pesquisas relacionados a necessidades, interesses, motivações, capacidades e características de desenvolvimento dos adultos como aprendizes.	◯ 0	◯ 1	◯ 2	◯ 3	◯ 4	◯ 5
2	Habilidade para descrever as diferenças de premissas sobre os jovens e adultos como aprendizes e as implicações dessas diferenças para o ensino.	◯ 0	◯ 1	◯ 2	◯ 3	◯ 4	◯ 5
3	Habilidade para avaliar o efeito das forças que os aprendizes encontram em um ambiente amplo (grupos, organizações, culturas) e manipulá-las construtivamente.	◯ 0	◯ 1	◯ 2	◯ 3	◯ 4	◯ 5
4	Habilidade para descrever diversas teorias de aprendizagem e avaliar suas relevâncias para as situações específicas de aprendizagem de adulto.	◯ 0	◯ 1	◯ 2	◯ 3	◯ 4	◯ 5
5	Habilidade para conceituar e explicar o papel do professor como facilitador e fonte de recursos para os aprendizes autodirigidos.	◯ 0	◯ 1	◯ 2	◯ 3	◯ 4	◯ 5

B. Design e aplicação de experiências de aprendizagem:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para descrever a diferença entre um plano de conteúdo e o *design* do processo.	○	○	○	○	○	○
2	Habilidade para planejar experiências de aprendizagem e executar uma variedade de propostas que levem em consideração as diferenças individuais entre os aprendizes.	○	○	○	○	○	○
3	Habilidade para criar um ambiente físico e psicológico no qual respeito, confiança, sinceridade, apoio e segurança sejam mútuos.	○	○	○	○	○	○
4	Habilidade para estabelecer uma relação afetuosa, empática e facilitadora com todos os tipos de aprendizes.	○	○	○	○	○	○
5	Habilidade para envolver aprendizes, de maneira responsável, no autodiagnóstico das necessidade de aprendizagem.	○	○	○	○	○	○
6	Habilidade para envolver os aprendizes na formulação de objetivos que são significativos para eles.	○	○	○	○	○	○
7	Habilidade para envolver os aprendizes no planejamento, na condução e na avaliação das atividades de aprendizagem de maneira adequada.	○	○	○	○	○	○

C. Auxiliar aprendizes a se tornarem autodirigidos:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para explicar a diferença conceitual entre instrução didática e aprendizagem autodirigida.	○	○	○	○	○	○
2	Habilidade para planejar e conduzir experiências de aprendizagem de uma hora, três horas, um dia e três dias, para desenvolver as habilidades de aprendizagem autodirigidas.	○	○	○	○	○	○
3	Habilidade para modelar o papel de aprendizagem autodidirigida em seu próprio comportamento.	○	○	○	○	○	○

D. Selecionar métodos, técnicas e materiais:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para descrever uma série de métodos ou formatos para organizar as experiências de aprendizagem.	○	○	○	○	○	○
2	Habilidade para descrever as diversas técnicas disponíveis para facilitar a aprendizagem.	○	○	○	○	○	○
3	Habilidade para identificar os diversos materiais disponíveis como recursos para a aprendizagem.	○	○	○	○	○	○
4	Habilidade para prover uma análise racional para selecionar um método, uma técnica ou um material em particular, visando alcançar objetivos educacionais específicos.	○	○	○	○	○	○
5	Habilidade para avaliar a eficácia de métodos, técnicas e materiais variados no alcance de resultados educacionais específicos.	○	○	○	○	○	○
6	Habilidade para desenvolver e administrar procedimentos para a construção de modelos de competência.	○	○	○	○	○	○
7	Habilidade para construir e usar ferramentas e procedimentos para a avaliação de necessidades de desenvolvimento de competências.	○	○	○	○	○	○
8	Habilidade para utilizar com eficácia vários métodos de apresentação.	○	○	○	○	○	○
9	Habilidade para usar com eficácia vários métodos experimentais e simulações.	○	○	○	○	○	○
10	Habilidade para usar com eficácia métodos de participação da audiência.	○	○	○	○	○	○
11	Habilidade para usar com eficácia dinâmicas de grupos e técnicas de pequenos grupos de discussão.	○	○	○	○	○	○

D. Selecionar métodos, técnicas e materiais:

		0	1	2	3	4	5
12	Habilidade para inventar novas técnicas de maneira a adaptá-las a novas situações.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
13	Habilidade para avaliar processos e resultados da aprendizagem e selecionar ou construir instrumentos e procedimentos apropriados para essa finalidade.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
14	Habilidade para confrontar novas situações com confiança e alta tolerância para a ambiguidade.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Como desenvolvedor de programas

A. Compreensão do planejamento do processo:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para descrever e executar os passos básicos (por exemplo: estabelecimento do clima, avaliação de necessidades, formulação dos objetivos do programa, desenho e execução do programa e avaliação) que fortalecem o processo de planejamento na Educação de Adultos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
2	Habilidade para envolver os representantes dos métodos de classificação dos clientes, de maneira apropriada, no processo de planejamento.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
3	Habilidade para desenvolver e usar instrumentos e procedimentos de avaliação das necessidades de indivíduos, organizações e subpopulações em sistemas sociais.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
4	Habilidade para usar estratégias de análise de sistemas em planejamento de programas.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

B. Planejamento e aplicação de programas:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para construir vários desenhos de programas para atender às necessidades de diversas situações (treinamento de habilidades básicas, educação de desenvolvimento, desenvolvimento de supervisores e gerentes, desenvolvimento organizacional etc.).	◯	◯	◯	◯	◯	◯
2	Habilidade para desenhar programas com variedade criativa de formatos, atividades, sequências, recursos e métodos avaliativos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
3	Habilidade para usar avaliações de necessidades, dados estatísticos, registros organizacionais, pesquisas etc., visando à adaptação dos programas às necessidades específicas dos públicos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
4	Habilidade para usar com eficácia mecanismos de planejamento, tais como conselhos consultivos, comitês, forças-tarefa etc.	◯	◯	◯	◯	◯	◯
5	Habilidade para desenvolver e executar um plano de avaliação do programa que cumprirá os requisitos das responsabilidades institucionais e oferecer melhorias do programa.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Como administrador

A. Compreensão do desenvolvimento e manutenção organizacional:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para descrever e aplicar teorias e usar constatações de pesquisas sobre comportamento, gerenciamento e renovação de organizações.	○	○	○	○	○	○
2	Habilidade para formular uma filosofia pessoal de administração e adaptá-la às várias situações organizacionais.	○	○	○	○	○	○
3	Habilidade para formular políticas internas que transmitam claramente a definição da missão, filosofia social, compromisso educacional etc. de uma organização.	○	○	○	○	○	○
4	Habilidade para avaliar a eficácia organizacional e guiar seus processos continuados de autorrenovação.	○	○	○	○	○	○
5	Habilidade para planejar com eficácia com outros, compartilhando responsabilidades e tomadas de decisão de maneira apropriada.	○	○	○	○	○	○
6	Habilidade para selecionar, supervisionar e oferecer aos funcionários treinamentos no próprio ambiente de trabalho.	○	○	○	○	○	○
7	Habilidade para avaliar a *performance* da equipe.	○	○	○	○	○	○
8	Habilidade para analisar e interpretar as legislações que afetam a Educação de Adultos.	○	○	○	○	○	○
9	Habilidade para descrever políticas e práticas financeiras na área de Educação de Adultos e usá-las como guias de referência para estabelecer as próprias políticas e práticas.	○	○	○	○	○	○
10	Habilidade para executar o papel de agente transformador frente a organizações e comunidades utilizando os processos educacionais.	○	○	○	○	○	○

B. Compreensão da administração de programas:

		0	1	2	3	4	5
1	Habilidade para desenhar e aplicar programas dentro de uma estrutura de orçamento limitado.	○	○	○	○	○	○
2	Habilidade para elaborar e monitorar planos e procedimentos financeiros.	○	○	○	○	○	○
3	Habilidade para traduzir de maneira persuasiva as abordagens modernas de Treinamento e Educação de Adultos para os elaboradores de políticas.	○	○	○	○	○	○
4	Habilidade para planejar e utilizar promoções, publicidade e estratégias de relações públicas de maneira adequada e eficaz.	○	○	○	○	○	○
5	Habilidade para preparar propostas de patrocínios e identificar potenciais fontes de financiamento.	○	○	○	○	○	○
6	Habilidade para fazer uso de consultores adequadamente.	○	○	○	○	○	○
7	Habilidade e disposição para experimentar inovações programáticas e avaliar seus resultados objetivamente.	○	○	○	○	○	○

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

16.1 Ao fazer o autodiagnóstico, qual é seu ponto mais forte e como você pode usá-lo a seu favor?

16.2 Ao fazer o auto diagnóstico, qual é seu ponto mais fraco e o que você pode fazer para melhorar sua competência nessa área?

CAPÍTULO 17

Inventário de Estilos Pessoais de Aprendizagem de Adultos

Desenvolvido pelo Dr. Malcolm S. Knowles

Este inventário se destina a qualquer pessoa que esteja envolvida na organização ou administração de atividades de aprendizagem de adultos. Você pode ser instrutor, professor, facilitador de grupo, administrador, educador, ou qualquer pessoa que trabalhe com adultos nas relações de ensino/aprendizagem. Suas respostas a este inventário oferecerão uma compreensão mais clara à sua orientação geral para aprendizagem de adultos, desenvolvimento de programas, métodos de aprendizagem e administração de programas.

Não é fácil fazer autoavaliações com precisão. A maneira como gostaríamos de ser vistos pelos outros entra em conflito com o modo como realmente nos comportamos. Nossa visão de nós mesmos tende a ser um tanto otimista. Por favor, seja tão honesto quanto possível em suas respostas para obter um melhor entendimento de seu estilo.

Instruções: Trinta pares de itens são listados nas próximas sete páginas. As afirmações que formam cada par são classificadas como A e B. Depois de ler cada par e avaliar a própria abordagem, decida em que grau você concorda com cada afirmação. Coloque sua resposta na escala no centro da página, circulando uma das escolhas.

Este inventário é projetado para ser usado em várias situações; portanto, as palavras facilitador e instrutor podem ser usadas sem distinção, assim como aprendizagem e treinamento. Ambas as palavras são incluídas no inventário e indicadas com uma barra ("/").

Use a seguinte chave:

A = Concordo plenamente com a afirmação A

A > B = Concordo mais com a afirmação A do que com a B
NANB = Não concordo nem com a afirmação A nem com a B
B > A = Concordo mais com a afirmação B do que com a A
B = Concordo plenamente com a afirmação B

Inventário de estilos pessoais de aprendizagem de adultos

Desenvolvido pelo Dr. Malcom S. Knowles

	A	A	A>B	NANB	B>A	B	B
1	Há uma série de importantes diferenças entre jovens e adultos como aprendizes, que podem afetar o processo de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	De maneira geral, adultos e jovens não diferem muito em termos do processo de aprendizagem.
2	O projeto eficaz de aprendizagem/ treinamento coloca igual ênfase no planejamento de conteúdo e de processo.	A	A>B	NANB	B>A	B	O desenho eficaz de aprendizagem/ treinamento se concentra em primeiro lugar no conteúdo e em segundo no processo.
3	Facilitadores/instrutores eficazes demonstram a aprendizagem autodirigida em seu próprio comportamento, tanto dentro quanto fora da sessão de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes mostram aos aprendizes que eles, os facilitadores/ instrutores, são especialistas no conteúdo, com conhecimento e habilidades para ocupar o "assento do motorista".
4	A aprendizagem/treinamento eficaz se baseia em métodos sólidos para envolver os aprendizes na avaliação de suas próprias necessidades de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	A aprendizagem/treinamento eficaz baseia-se no uso, por parte do instrutor, de métodos-padrão válidos para avaliar as necessidades do aprendiz.
5	Representantes de sistemas de clientes devem ser envolvidos no planejamento de programas de aprendizagem/treinamento.	A	A>B	NANB	B>A	B	É responsabilidade do desenvolvedor de programas fornecer aos clientes projetos claros e detalhados.
6	Administradores de programas devem planejar, trabalhar e compartilhar a tomada de decisões com os membros do sistema de clientes.	A	A>B	NANB	B>A	B	Os administradores de programas devem ter completa responsabilidade e devem responder pelos seus projetos e decisões.

	A	A	A>B	NANB	B>A	B	B
7	O papel do facilitador/instrutor é melhor entendido como o de um facilitador e pessoa fonte de recursos para aprendizes autodirigidos.	A	A>B	NANB	B>A	B	O papel do facilitador/instrutor é fornecer a informação mais atual e precisa possível para os aprendizes.
8	Projetos de aprendizagem eficazes levam em consideração as diferenças individuais entre os aprendizes.	A	A>B	NANB	B>A	B	Projetos de aprendizagem eficazes são aqueles que se adaptam amplamente à maioria ou a todos os aprendizes.
9	Facilitadores/instrutores eficazes são capazes de criar várias experiências de aprendizagem para ajudar os treinandos a desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes concentram-se na preparação de sessões de aprendizagem/treinamento que efetivamente transmitam um conteúdo específico.
10	Projetos de aprendizagem/treinamento bem-sucedidos incorporam vários métodos de aprendizagem experienciais.	A	A>B	NANB	B>A	B	Projetos de aprendizagem/treinamento bem-sucedidos são fundamentados em apresentações formais cuidadosamente desenvolvidas.
11	Membros do sistema de clientes devem ser envolvidos no desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de avaliação de necessidades que ofereçam informações para o planejamento do programa.	A	A>B	NANB	B>A	B	Desenvolvedores de programas de aprendizagem/treinamento são responsáveis pela elaboração e uso de instrumentos e procedimentos sólidos de avaliação de necessidades com a finalidade de gerar dados válidos para o planejamento do programa.
12	Administradores de programas devem envolver seus clientes na definição, modificação e aplicação das políticas financeiras e práticas relacionadas a programas de aprendizagem/treinamento.	A	A>B	NANB	B>A	B	Administradores de programas devem ser capazes de explicar claramente a seus clientes suas políticas financeiras e práticas relacionadas a programas de aprendizagem/treinamento.

	A	A	A>B	NANB	B>A	B	B
13	Facilitadores/instrutores eficazes devem levar em conta constatações de pesquisas recentes a respeito das características únicas dos adultos como aprendizes.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes devem usar as teorias de aprendizagem respeitadas e tradicionais, visto que se aplicam a todos os aprendizes.
14	Aprendizagem eficaz requer um ambiente físico e psicológico de respeito mútuo, confiança, abertura, apoio e segurança.	A	A>B	NANB	B>A	B	Aprendizagem eficaz depende de os aprendizes reconhecerem e confiarem no conhecimento superior e nas habilidades do instrutor.
15	É importante ajudar os aprendizes a entender as diferenças entre ensino didático e aprendizagem autodirigida.	A	A>B	NANB	B>A	B	Aprendizes devem se concentrar no conteúdo da aprendizagem/treinamento, em vez de se concentrar no método ou nos métodos de ensino.
16	Facilitadores/instrutores eficazes são capazes de envolver os aprendizes na aprendizagem/treinamento.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes são capazes de obter, focar e manter a atenção dos aprendizes.
17	Representantes de sistemas de clientes precisam estar envolvidos na revisão e adaptação dos programas de aprendizagem/treinamento, com base em contínuas avaliações das necessidades.	A	A>B	NANB	B>A	B	Desenvolvedores de programas de aprendizagem/treinamento devem desenvolver e usar informações das avaliações contínuas de necessidades, a fim de revisar e adaptar programas para melhor atender às necessidades do cliente.
18	Administradores de programas devem envolver os tomadores de decisões organizacionais na interpretação e aplicação de abordagens modernas para a educação de adultos e aprendizagem/treinamento.	A	A>B	NANB	B>A	B	Administradores de programas devem ser capazes de explicar de maneira clara e convincente as abordagens modernas à educação de adultos e aprendizagem/treinamento para os tomadores de decisões empresariais.

	A	A	A>B	NANB	B>A	B	B
19	Aprendizagem eficaz requer que o facilitador/instrutor acesse e controle os efeitos sobre seus aprendizes de fatores como grupos, organizações e culturas.	A	A>B	NANB	B>A	B	Aprendizagem eficaz requer que o facilitador/instrutor isole os aprendizes dos possíveis efeitos de fatores externos como grupos, organizações e culturas.
20	Um projeto eficaz de aprendizagem/treinamento envolve os aprendizes em um autodiagnóstico responsável de suas necessidades de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	Aprendizagem/treinamento eficaz só pode acontecer depois que os *experts* tenham diagnosticado as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos treinandos.
21	Facilitadores/instrutores eficazes envolvem os aprendizes no planejamento, implementação e avaliação de suas atividades de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes aceitam a responsabilidade pelo planejamento, implementação e avaliação das atividades de aprendizagem que eles conduzem.
22	O uso de princípios de dinâmica de grupo e de técnicas de discussão em pequenos grupos é crucial para uma aprendizagem eficaz.	A	A>B	NANB	B>A	B	A aprendizagem eficaz se concentra no relacionamento um a um entre o facilitador/instrutor e o aprendiz.
23	Desenvolvedores de programas devem ajudar a projetar e usar mecanismos de planejamento de programas, tais como comitês de orientação de sistemas de clientes, grupos de trabalho e outros.	A	A>B	NANB	B>A	B	Um planejamento eficaz de programas é resultado dos esforços do desenvolvedor do programa no sentido de interpretar e usar os dados coletados pelo sistema de clientes.
24	Administradores de programas devem colaborar com os membros empresariais para experimentar inovações de programas, avaliando em conjunto os resultados e a efetividade.	A	A>B	NANB	B>A	B	Administradores de programas devem tomar a iniciativa de experimentar inovações nos programas e avaliar seus resultados e sua efetividade.

	A	A	A>B	NANB	B>A	B	B
25	Na preparação de uma atividade de aprendizagem/treinamento, o facilitador/instrutor deve examinar as teorias de aprendizagem relevantes a situações específicas de aprendizagem de adultos.	A	A>B	NANB	B>A	B	Na preparação de uma atividade de aprendizagem/treinamento, o facilitador/instrutor deve se apoiar em certas hipóteses básicas sobre o processo de aprendizagem que provaram ser verdadeiras.
26	Aprendizagem/treinamento eficaz envolve os aprendizes na formulação de objetivos que sejam significativos para eles.	A	A>B	NANB	B>A	B	Aprendizagem/treinamento eficaz requer que o facilitador/instrutor defina claramente as metas que os aprendizes devem atingir.
27	Facilitadores/instrutores eficazes iniciam o processo de aprendizagem envolvendo os aprendizes adultos no autodiagnóstico de suas próprias necessidades de aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	Facilitadores/instrutores eficazes iniciam fazendo um cuidadoso diagnóstico das necessidades de aprendizagem do participante.
28	Os aprendizes devem ser envolvidos no planejamento e desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de avaliação e na execução da avaliação dos processos e resultados da aprendizagem.	A	A>B	NANB	B>A	B	Os facilitadores/instrutores são responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de avaliação e pela execução da avaliação dos processos e resultados da aprendizagem.
29	Desenvolvedores de programas devem envolver os membros do sistema de clientes na elaboração e uso de planos de avaliação de programas de aprendizagem/treinamento.	A	A>B	NANB	B>A	B	Desenvolvedores de programas são responsáveis por projetar e implementar planos sólidos de avaliação.
30	Administradores de programas devem trabalhar com os membros e tomadores de decisões da empresa para analisar e interpretar a legislação que afeta os programas de aprendizagem/treinamento organizacionais.	A	A>B	NANB	B>A	B	Administradores de programas são responsáveis pela elaboração e apresentação, para autoridades empresariais, de análises da legislação que afeta os programas de aprendizagem/treinamento organizacionais.

PONTUAÇÃO DO INVENTÁRIO

Instruções: Circule os números em cada coluna que correspondem às respostas que você escolheu na pesquisa (veja chave a seguir) e então some as colunas. Anote a soma para cada coluna no retângulo fornecido. Você terá seis pontuações (Subtotais). Então, some os Subtotais e coloque a soma no retângulo denominado Total na parte de baixo.

A = 5

A > B = 4

NANB = 3

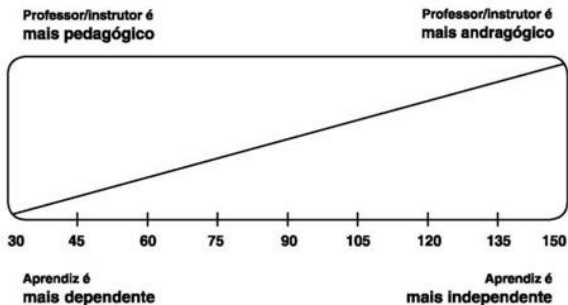
B > A = 2

B = 1

I	II	III	IV	V	VI
Orientação da aprendizagem	Projeto de aprendizagem	Como as pessoas aprendem	Métodos de aprendizagem	Desenvolvimento de programas	Administração de programas
1 ①②③④⑤	6 ①②③④⑤	11 ①②③④⑤	16 ①②③④⑤	21 ①②③④⑤	26 ①②③④⑤
2 ①②③④⑤	7 ①②③④⑤	12 ①②③④⑤	17 ①②③④⑤	22 ①②③④⑤	27 ①②③④⑤
3 ①②③④⑤	8 ①②③④⑤	13 ①②③④⑤	18 ①②③④⑤	23 ①②③④⑤	28 ①②③④⑤
4 ①②③④⑤	9 ①②③④⑤	14 ①②③④⑤	19 ①②③④⑤	24 ①②③④⑤	29 ①②③④⑤
5 ①②③④⑤	10 ①②③④⑤	15 ①②③④⑤	20 ①②③④⑤	25 ①②③④⑤	30 ①②③④⑤
				Total:	

Como Colocar seus Resultados no Gráfico

Com o objetivo de situar os resultados em um foco mais preciso com respeito à sua orientação andragógica ou pedagógica, coloque seus resultados nos gráficos seguintes. Escreva sua pontuação total na série contínua pedagogia/andragogia, colocando um X no ponto apropriado. Pontuações de 120-150 sugerem uma orientação andragógica mais acentuada. Pontuações de 60-30 sugerem uma orientação pedagógica mais acentuada.

Resultados globais: Quão Andragógico Sou Eu

Resultados Componentes: Até que ponto sou andragógico em cada uma das seis áreas:

	Pedagogicamente orientado	Minhas pontuações	Andragogicamente orientado
I	5-10		20-25
II	5-10		20-25
III	5-10		20-25
IV	5-10		20-25
V	5-10		20-25
VI	5-10		20-25

Coloque cada uma de suas seis pontuações na coluna denominada "Minhas pontuações". Compare sua pontuação para cada componente das variações de pedagogia/andragogia.

GUIA INTERPRETATIVO

O Inventário de Estilo Pessoal de DRH é um instrumento de aprendizagem projetado para ajudá-lo a avaliar os pressupostos que formam a base de suas atividades de ensino/treinamento. Esses pressupostos podem ser úteis ou inúteis, dependendo do aprendiz e da situação específica de aprendizagem.

Pressupostos de ensino/aprendizagem podem ser categorizados como pedagogicamente ou andragogicamente orientados. A base teórica e prática na qual a aprendizagem dirigida pelo professor está fundamentada recebe frequentemente o nome de "pedagogia", das palavras gregas paid (criança) e agogos (guia ou líder) - desse modo, é definida como a arte e ciência de ensinar crianças.

A base teórica e prática na qual a aprendizagem autodirigida se fundamenta vem sendo denominada "andragogia", da palavra grega aner (adulto) - desse modo, é definida como a arte e ciência de ajudar os adultos (ou, melhor ainda, seres humanos em amadurecimento) a aprender.

Aprendizagem Tradicional: O Modelo Pedagógico

O modelo pedagógico é aquele com o qual todos nós tivemos mais experiência. Nossas escolas de ensino fundamental, ensino médio, faculdades, serviço militar, igrejas e várias outras instituições têm, em grande parte, orienteção pedagógica. Quando somos convidados a trabalhar como instrutores ou preparar conteúdos de aprendizagem para outros, o modelo pedagógico vem logo à mente e frequentemente comanda nossas atividades. É fácil entender isso, visto que a pedagogia tem dominado as práticas de educação e treinamento desde o século VII.

Cinco pressupostos a respeito dos aprendizes são inerentes ao modelo pedagógico:

1.O aprendiz é uma personalidade dependente. O professor/instrutor deve assumir completa responsabilidade em tomar as decisões a respeito do que deve ser ensinado, como e quando deve ser ensinado e se deve ser ensinado. O papel do aprendiz é executar as instruções do professor passivamente.

2.O aprendiz entra em uma atividade educacional com pouca experiência que possa ser usada no processo de aprendizagem. A experiência do professor/instrutor é o que importa. Por essa razão, várias estratégias de comunicação unilaterais são empregadas, incluindo palestras, livros didáticos e manuais e várias técnicas audiovisuais que podem transmitir informação ao aprendiz com eficiência.

3.As pessoas estão prontas para aprender quando são informadas sobre o que devem aprender, de modo a avançar para o próximo nível escolar ou atingir o próximo nível salarial ou de cargo.

4.As pessoas são motivadas a aprender, principalmente por pressões externas feitas por pais, professores/instrutores, empregadores, consequências negativas de fracassos, notas, certificados e assim por diante.

APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEA: O MODELO ANDRAGÓGICO

Durante os anos 60, os educadores europeus de adultos criaram o termo andragogia para oferecer denominação a um campo crescente de conhecimento e tecnologia sobre aprendizagem de adultos. Os cinco pressupostos seguintes formam a base do modelo andragógico de aprendizagem:

1.O aprendiz é autodirigido. Aprendizes adultos querem assumir a responsabilidade pela própria vida, incluindo planejamento, implementação e avaliação de suas atividades de aprendizagem.

2.O aprendiz entra em uma situação educacional com grande experiência. Essa experiência pode ser um recurso valioso para o aprendiz, assim como para outros. Ela precisa ser valorizada e usada no processo de aprendizagem.

3.Adultos estão prontos a aprender quando percebem a necessidade de saber ou fazer algo com o propósito de obter melhor performance em algum aspecto de sua vida. Sua prontidão para aprender pode ser estimulada quando recebem ajuda para avaliar os gaps entre a posição na qual estão agora e aquela na qual desejam estar.

4.Adultos são motivados a aprender após experienciarem uma necessidade em sua vida. Por essa razão, a aprendizagem tem de ser focada em um problema ou tarefa. Os adultos querem aplicar o que aprenderam o mais rapidamente possível. As atividades de aprendizagem precisam ser claramente relevantes às necessidades dos adultos.

5.Adultos são motivados a aprender devido a fatores internos, tais como autoestima, reconhecimento, melhor qualidade de vida, maior autoconfiança, oportunidade de autoatualização e assim por diante. Fatores externos, tais como pressão por parte de figuras de autoridade, aumentos de salário e similares, são menos importantes.

IMPLICAÇÕES DOS MODELOS PARA PROFESSORES/INSTRUTORES

A adoção de um modelo de aprendizagem ou outro leva consigo certas implicações para o professor/instrutor. O enfoque básico das pessoas com orientação pedagógica é o conteúdo. Professores e instrutores com uma forte orientação pedagógica estão intensamente centrados no que precisa ser incluído na situação de aprendizagem; como aquele conteúdo pode ser organizado dentro de unidades gerenciáveis; a sequência mais lógica de apresentação dessas unidades; e os meios mais eficientes para transmitir esse conteúdo.

Em contraste, a preocupação básica das pessoas com uma orientação andragógica é o processo. O processo andragógico é composto de oito elementos: preparação dos aprendizes, consideração do ambiente físico e psicológico, envolvimento dos aprendizes no planejamento de sua aprendizagem, envolvimento dos aprendizes no diagnóstico de suas próprias necessidades de aprendizagem, envolvimento dos aprendizes na formulação de seus próprios objetivos de

aprendizagem, envolvimento dos aprendizes na criação de planos de aprendizagem, ajuda aos aprendizes na execução de seus planos de aprendizagem e envolvimento dos aprendizes na avaliação de seus próprios resultados de aprendizagem.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

17.1 Após fazer o inventário de estilos, com que consistência seus resultados correspondem ao que você imaginava ser seu estilo?

17.2 Como você gostaria que seu estilo se desenvolvesse e mudasse no futuro?

CAPÍTULO 18
*Problemas e Soluções na Aplicação de Treinamentos**

``Richard A. Swanson e Sandra K. Falkman (1997). Human Resource Development Quarterly, vol. 8 n. 4, Jossey-Bass Publishers.

Os autores entrevistaram 371 instrutores que foram convidados a recordar os problemas ou dificuldades que vivenciaram quando eram iniciantes na aplicação de treinamentos. A análise das 1.098 respostas concluiu que instrutores iniciantes enfrentaram 12 problemas comuns na aplicação de treinamentos. Vinte instrutores muito experientes foram entrevistados e foi pedida a eles a apresentação de estratégias bem-sucedidas para lidar com os 12 problemas na aplicação de treinamento. A análise de suas respostas oferece uma síntese dos problemas comuns vivenciados pelos iniciantes e dos conselhos dos instrutores mais experientes sobre como solucioná-los.

O treinamento de funcionários de todos os níveis tem desempenhado papel significativo na indústria e nos negócios. Rápidos avanços tecnológicos no local de trabalho e a preocupação da empresa com os lucros no mercado de hoje levam à ênfase no treinamento de funcionários. Quando usado corretamente, o treinamento aumenta tanto a eficácia quanto a eficiência dos funcionários (Swanson, 1992). Nesse quadro e com todos os avanços da tecnologia instrucional, treinamentos dirigidos por instrutores continuam a ser o método mais popular na aplicação de treinamentos, ano após ano, segundo o censo anual de Lakewood Research.

A maioria dos instrutores iniciantes não se formou em programas especificamente criados para treiná-los. Eles, em geral, são especialistas no assunto em suas organizações e têm boa habilidade de comunicação. Sua preparação para a aplicação de treinamentos frequentemente segue o modelo "veja e faça". Ou seja, eles observam o curso que está sendo preparado a fim de ministrá-lo e, em seguida, replicam o treinamento aos demais funcionários, de forma semelhante ao que observaram.

Críticas à categoria de instrutores incluem a falta de pesquisa sobre os processos utilizados para selecionar instrutores, os métodos de avaliação aplicados para classificar a instrução e os métodos de avaliação utilizados para classificar o instrutor (Swanson, 1982). À medida que os

treinamentos na indústria e nos negócios continuam a crescer, o corpo de conhecimento dos instrutores profissionais muito experientes terá de ser captado e compartilhado com mais funcionários nas organizações (Jacobs, 1992).

FINALIDADE DO ESTUDO

É pequena a bibliografia sobre as maneiras pelas quais os instrutores altamente experientes lidam com problemas específicos na aplicação de treinamentos em uma sala de aula. Técnicas práticas comprovadas para lidar com problemas específicos na aplicação de treinamentos ajudariam o instrutor iniciante.

Essa pesquisa tinha três finalidades: (1) determinar as dificuldades que os instrutores iniciantes têm na aplicação de treinamentos, (2) reunir relatórios de experts sobre como eles lidam com essas situações e (3) sintetizar essas informações em um recurso útil que defina problemas na aplicação de treinamentos e disponibilize soluções específicas.

VISÃO GERAL DA LITERATURA

A área de treinamento e desenvolvimento cresceu muito nas últimas três décadas. Tornou-se uma indústria de US$30 bilhões. Anualmente, 15 milhões de trabalhadores participam de 17,6 milhões de cursos nos Estados Unidos. Um em cada oito trabalhadores americanos frequenta um curso formal de treinamento por ano (Chakiris e Rolander, 1986). Além disso, a cada ano, mais funcionários se veem no papel de instrutores sem terem passado por uma preparação adequada.

A responsabilidade pela compreensão e mediação do desejo da organização por conhecimento e por suprir as necessidades do aprendiz está, em última instância, nos ombros do instrutor (Yelon, 1992). A pesquisa sobre o treinamento de adultos no local de trabalho geralmente tem foco nas necessidades da organização (Sleezer, 1992) e do aprendiz (Knowles, 1984a). Muito pouco é conhecido e dito sobre os problemas específicos enfrentados pelos instrutores iniciantes e seus papéis na transmissão do conteúdo. Habilidades didáticas são necessárias ao instrutor quando eventos estruturados de aprendizagem são utilizados, tais como discussões em grupo, apresentações, dinâmicas de grupo e estudos de caso. Essas habilidades incluem também a avaliação das necessidades do aprendiz, utilizando diversos materiais, aplicando exames ou outros instrumentos, e fornecendo feedback aos participantes (McLagan, 1983).

Modelos gerais de treinamento e aprendizagem são importantes para a profissão, bem como os problemas que ameaçam e desencorajam seus praticantes. Para aplicação geral, Knowles (1984a) sugeriu que quatro conceitos podem ser usados quando pensamos na educação de adultos: (1) o autoconceito do aprendiz, (2) a experiência do aprendiz, (3) a prontidão do aprendiz para aprender e (4) a perspectiva de tempo do aprendiz. A análise e a síntese mais específicas de Smith (1983a, 1983b) sobre a literatura de ensino identificam as variáveis que afetam o

treinamento e que podem ser controladas pelo instrutor. Elas incluem objetivos, estrutura de conteúdo, sequência instrucional, velocidade de aplicação, repetição e prática, conhecimento de resultados e reforço e recompensas.

Além disso, a seleção das abordagens instrucionais depende de vários critérios, tais como as condições de aprendizagem, conteúdo e características dos alunos. Gagne (1987) cita especificamente oito variáveis: ganho de atenção, informar ao aluno os objetivos da aprendizagem, incentivar a lembrança dos pré-requisitos da aprendizagem, fornecer orientação para aprendizagem, estimular a performance, fornecer feedback sobre a performance, avaliar a performance e melhorar a performance e a transferência.

Zemke e Zemke (1988) foram além na definição das necessidades específicas de adultos aprendizes. A seguir, estão alguns exemplos: (1) em uma situação de treinamento em sala de aula, é importante que o ambiente seja confortável, tanto física quanto psicologicamente; (2) os instrutores devem entender as expectativas dos participantes em relação ao curso, pois os autoconceitos dos participantes estão envolvidos, e (3) ao servir como facilitador ou orquestrador, o instrutor eficiente consegue conduzir o grupo, permitindo que os participantes compartilhem suas experiências e conhecimento, integrem novos conhecimentos e forneçam estratégias que permitirão a transferência da aprendizagem de volta ao trabalho.

Claramente, o trabalho do instrutor é complexo. E, embora as teorias sobre ensino geral sejam abundantes, a maior parte dos conselhos para profissionais na aplicação de treinamentos não está fundamentada em pesquisas (veja Pike, 1989). Na literatura, é difícil identificar tanto os problemas dos facilitadores iniciantes quanto suas soluções.

METODOLOGIA

A metodologia geral do estudo envolvia entrevistar os instrutores iniciantes e os experientes. O iniciante identificava seus problemas na aplicação de treinamentos, enquanto o experiente fornecia soluções para esses problemas. Um panorama da metodologia geral da pesquisa para esse estudo consiste em:

1.Entrevistar os instrutores para determinar os problemas mais frequentes enfrentados por instrutores iniciantes na aplicação de treinamentos.

2.Analisar os dados da pesquisa e sintetizar os resultados em 10 a 15 principais problemas de aplicação.

3.Identificar experts em treinamento para responder aos principais problemas de aplicação de treinamentos vividos pelos instrutores iniciantes.

4.Entrevistar os experts através de um questionário sobre a forma de lidar com os problemas identificados na aplicação de treinamentos.

5.Preparar materiais de apoio especificando os problemas na aplicação de treinamentos, assim como soluções gerais e específicas.

6.Preparar o relatório final.

PESQUISA PARA INSTRUTORES INICIANTES

Foi desenvolvido um questionário para determinar os problemas na aplicação de treinamentos mais frequentemente encontrados pelos instrutores iniciantes. As questões cobriam informações demográficas básicas e problemas que os entrevistados encontravam durante seus dois primeiros anos no trabalho. Foi usada a seguinte pergunta aberta:

> Como instrutor iniciante, quais problemas ou dificuldades você encontrou durante a fase de aplicação (ou apresentação) do treinamento? Por favor, seja específico e fique à vontade para usar o outro lado desse questionário.

O primeiro rascunho do questionário de pesquisa foi testado em caráter experimental com 25 alunos de treinamento da University of Minnesota e, então, revisado. Em seguida, o questionário final foi enviado aos 984 membros do Southern Minnesota Chapter da American Society for Training and Development. Dos 984 formulários enviados, 420 (43%) foram preenchidos. Alguns foram inutilizados por várias razões (por exemplo, estavam em branco, por problemas não especificados ou por devolução atrasada). Os 371 (38%) questionários utilizáveis forneceram os dados para análise. Uma lista de 1.098 problemas na aplicação de treinamentos foi criada a partir dos 371 questionários utilizáveis.

Cada um dos 1.098 problemas na aplicação de treinamentos foi impresso em uma ficha e classificado por categoria. O método utilizado para essa classificação é conhecido como Método KJ: Diagramas de Afinidade (Mizuno, 1988). Esse método, desenvolvido por Kawakita Jiro, do Kawakita Research Institute (Instituto de Pesquisa Kawakita), é utilizado para analisar dados que são vagos, confusos e desorganizados. Os agrupamentos são feitos pela afinidade mútua dos dados. O processo tem sete etapas: (1) escolha do tema, (2) coleta de dados, (3) colocação dos dados nas fichas, (4) classificação das fichas em categorias, (5) rotulação das fichas, (6) criação dos diagramas e (7) apresentação dos dados.

Essencialmente, a técnica é um processo do lado direito do cérebro (Mizuno, 1988). As pessoas envolvidas na classificação foram orientadas a utilizar a intuição e criatividade para interpretar e agrupar os dados, em contraste com a classificação feita por regras rígidas de análise e de raciocínio. Nove pessoas estavam envolvidas no processo de classificação: dois professores universitários, seis alunos de graduação e um instrutor profissional. As quatro equipes de classificação trabalharam em três pares e um grupo de três pessoas. Cada equipe especializada, de A a D, recebeu um quarto das fichas. Nas equipes A, B, C e D, as fichas foram lidas vagarosamente, uma ou duas vezes. As fichas que continham ideias semelhantes foram agrupadas com base nas afinidades ou elementos em comum. Após a agrupação das fichas, os

grupos foram rotulados. O rótulo era constituído de palavras que transmitiam o sentido geral das fichas daquele grupo, escritas em uma ficha em branco. Os grupos de fichas rotulados eram então tratados como uma única ficha (Mizuno, 1988).

Os 12 problemas de aplicação de treinamentos foram divididos em três categorias básicas: (1) aqueles relacionados ao instrutor, (2) aqueles que descreviam como o instrutor se relaciona com aprendizes, (3) aqueles relacionados às técnicas de apresentação.

SELEÇÃO DE EXPERTS

Pode-se traçar uma variedade de distinções entre iniciantes e experts. As principais diferenças são intelecto e experiência. Com uma base de conhecimento mais ampla que a dos iniciantes, experts resolvem problemas de maneira diferente: eles têm mais foco, reconhecem sinais que lhes permitem lembrar "blocos" de informação e são mais capazes de integrar e interligar conhecimentos. O conhecimento que os iniciantes possuem pode ser descritivo em um nível superficial. Em contraste, os experts são capazes de solucionar problemas e interpretar informações. Utilizando sinais para acessar o conhecimento armazenado, os experts são capazes de avaliar a situação na qual se encontram e criar um plano de ação eficaz (Thomas, 1988).

O objetivo desse aspecto do projeto era criar uma lista de experts com esse perfil na área de treinamento, especificamente aqueles que tinham se destacado por excelentes aplicações de treinamentos. Uma vez identificados na primeira pesquisa, uma lista foi feita e apresentada aos experts. Nessa lista, estavam os 12 problemas mais comuns enfrentados pelos instrutores iniciantes na aplicação de treinamentos. Pediu-se aos experts que respondessem aos problemas com técnicas específicas que eles usam para superar problemas semelhantes que ocorrem durante o treinamento.

Os potenciais experts deveriam ser profissionais, com um mínimo de dois anos de experiência, e instrutores de sucesso reconhecidos por seus colegas ou acadêmicos. O formulário de indicação, que tinha o intuito de obter o nome dos experts, foi enviado aos oito oficiais da Southern Minnesota Chapter da American Society for Training and Development. Os 12 membros do Corpo Docente de Treinamento e Desenvolvimento da University of Minnesota também foram convidados a indicar experts. Foi enviado para ambos os grupos um formulário idêntico, nos quais eles foram solicitados a indicar até seis pessoas que eles considerassem experts na aplicação de treinamentos. Pediu-se que eles fornecessem nome da empresa, endereço e número de telefone dos candidatos. Três funcionários da associação responderam e forneceram 15 nomes. O levantamento do corpo docente da universidade produziu 6 respostas e 28 nomes. O total de 43 nomes foi reduzido para 36, devido à duplicidade.

PESCZUISA PARA EXPERTS

Enviaram-se questionários para as 36 pessoas que foram identificadas como experts na

aplicação de treinamentos. Pediu-se que elas sugerissem soluções para os 12 problemas identificados pelos instrutores inexperientes na aplicação de treinamentos.

Vinte (56%) pesquisas foram retornadas. A maioria dos experts respondeu a todas as perguntas em detalhes. Essas respostas foram digitadas e classificadas em categorias. Respostas semelhantes foram agrupadas utilizando o Método KJ. As três ou quatro soluções que apareceram com mais frequência para cada situação difícil no treinamento tornaram-se a base para a lista final de soluções fornecida pelos experts.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise inicial dos dados foi feita sobre os 1.089 problemas dos instrutores iniciantes na aplicação de treinamentos, coletados por meio do questionário de pesquisa. Quando as equipes de experts concluíram a classificação dos problemas, conforme o método KJ, uma lista composta de 12 a 15 problemas gerais na aplicação de treinamentos foi compilada. Cada equipe escreveu sua lista em uma lousa, explicou os problemas para as outras equipes e expôs o raciocínio por trás desses problemas. A matriz foi desenvolvida para sintetizar os tópicos em 12 problemas na aplicação de treinamentos.

A lista final produzida continha o resumo das informações sobre os problemas na aplicação de treinamentos coletados pela primeira pesquisa. O objetivo da primeira pesquisa era determinar os principais problemas de aplicação para instrutores iniciantes. A síntese dessa análise resultou nos "Doze problemas mais comuns de instrutores iniciantes na aplicação de treinamento".

O objetivo da segunda pesquisa foi que os experts propusessem soluções para lidar com esses problemas. Isso resultou nas "Soluções dos experts para os 12 problemas mais comuns de instrutores iniciantes na aplicação de treinamento". Essencialmente, trata-se de um esquema em tópicos que sintetiza as soluções de 20 experts para os 12 problemas na aplicação de treinamento que os iniciantes vivenciam. Os dados combinados das duas pesquisas estão aqui apresentados:

1. MEDO

A.Esteja bem preparado. Instrutores experientes têm um planejamento de aula detalhado, entendem o material e ensaiam sua apresentação.

B.Utilize atividades para quebrar o gelo. Experts utilizam técnicas para quebrar o gelo e começam com uma atividade que relaxa os participantes e os faz conversar e se envolver.

C.Reconheça o medo. Experts entendem que o medo é normal, confrontam o que os amedronta e utilizam autoafirmações positivas ou exercícios de relaxamento antes da apresentação.

2. CREDIBILIDADE

A.Não justifique. Experts são honestos sobre o tema e explicam que eles são experts

(conhecedores) ou canais (transmissores de conteúdo).

B.Tenha a atitude de um expert. Experts são bem preparados e bem organizados. Eles ouvem, observam e aplicam o que sabem ao que os participantes sabem.

C.Compartilhe experiências pessoais. Experts falam sobre suas áreas de especialização e as diversas experiências que tiveram.

3. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

A.Relate suas experiências pessoais. Experts contam suas experiências pessoais, às vezes fazendo a si mesmos perguntas-problema para desvendá-las.

B.Relate as experiências dos outros. Experts coletam histórias e incidentes pertinentes de outras pessoas e/ou pedem aos participantes que compartilhem suas experiências.

C.Use analogias, filmes ou pessoas famosas. Experts usam incidentes ou situações familiares relacionadas ao assunto.

4. APRENDIZES DIFÍCEIS

A.Confronte o aprendiz problemático. Experts utilizam humor. Eles também podem falar com o indivíduo durante um intervalo para identificar o problema ou solicitar que a pessoa saia.

B.Neutralize comportamentos dominantes. Experts utilizam comportamento não-verbal, como interromper o contato visual ou ficar em pé com as costas voltadas para a pessoa e convidar os outros a participar.

C.Utilize pequenos grupos para as pessoas tímidas. Experts observam que pessoas quietas sentem-se mais confortáveis conversando em grupos pequenos ou em duplas. Elas estruturam exercícios em que diversos estilos de participação são estimulados.

5. PARTICIPAÇÃO

A.Faça perguntas abertas. Experts incorporam perguntas no planejamento de aula e oferecem feedback positivo quando as pessoas participam.

B.Planeje atividades para grupos pequenos. Experts usam atividades em duplas, estudos de caso e role-plays para permitir que as pessoas se sintam confortáveis, diminuir seus medos e aumentar a participação.

C.Estimule a participação. Experts estruturam atividades que permitem que as pessoas contribuam desde o início da apresentação.

6. CONTROLE DO TEMPO

A.Planeje bem. Experts planejam materiais extras, e algumas partes do material são dispensáveis. Eles priorizam atividades de modo que algumas partes possam ser excluídas, se necessário.

B.Treine, treine, treine. Experts ensaiam o material muitas vezes, para que saibam onde devem estar em intervalos de 15 minutos. Eles se certificam de que há um relógio na sala de treinamento.

7. AJUSTE DO TREINAMENTO

A.Saiba as necessidades do grupo. Experts identificam as necessidades do grupo no início do treinamento e estruturam as atividades e os processos com base nessas necessidades.

B.Solicite feedback. Experts procuram sinais de tédio e perguntam aos participantes - durante os intervalos ou periodicamente durante a sessão - o que estão achando sobre o treinamento.

C.Reformule durante os intervalos. Experts consideram útil ter planos de contingência e, se necessário, reformular o programa durante o intervalo. Reformulações durante a palestra não são aconselháveis.

8. PERGUNTAS

Respondendo a perguntas

A.Preveja as perguntas. Experts se preparam colocando-se no lugar do participante e escrevendo perguntas-chave que os aprendizes possam ter.

B.Repita as perguntas dos aprendizes com outras palavras. Experts repetem a pergunta dos aprendizes com outras palavras para garantir que todos a ouviram e a entenderam.

C.Tudo bem dizer "Eu não sei". Experts redirecionam as perguntas que eles não conseguem responder ao grupo. Tentam encontrar respostas nos intervalos.

Fazendo perguntas

A.Faça perguntas concisas. Perguntas são uma grande ferramenta para os experts. Eles fazem perguntas concisas e simples, e oferecem aos participantes tempo suficiente para as respostas.

9. FEEDBACK

A.Solicite feedback informal. Experts perguntam aos participantes, durante a aula ou no intervalo, se o treinamento está correspondendo às suas necessidades e expectativas. Eles também prestam atenção aos sinais não-verbais.

B.Faça avaliações finais. Experts pedem aos participantes que preencham formulários ao fim do treinamento para determinar se os objetivos e necessidades do grupo foram alcançados.

10. EQUIPAMENTOS, MATERIAIS E INSTALAÇÕES

Equipamentos

A.Conheça o equipamento. Experts sabem operar com competência os equipamentos utilizados.

B.Tenha reservas. Experts levam um "kit de sobrevivência" com lâmpadas extras, cabos de extensão, marcadores, CDs etc. Eles também trazem as informações que vão apresentar em outra mídia.

C.Solicite ajuda. Experts são honestos com o grupo se houver um problema técnico e perguntam se alguém pode ajudar.

Materiais

A.Esteja preparado. Experts têm todo o material preparado e arrumado junto a cada participante, ou empilhado para distribuição.

Instalações

A.Visite as instalações antecipadamente. Experts visitam uma nova instalação antecipadamente, se possível, para ver o layout da sala e ter uma idéia de onde as coisas estão localizadas e como organizá-las.

B.Chegue cedo. Experts chegam, no mínimo, uma hora antes para garantir tempo suficiente para montar o equipamento e lidar com problemas.

11. ABERTURAS E FECHAMENTOS

Aberturas

A.Desenvolva um "arquivo de aberturas". Experts usam muitas fontes de ideias para quebrar o gelo. Por meio de observação e experiência, eles desenvolvem ideias e mantêm um arquivo delas.

B.Decore. Experts desenvolvem uma grande abertura e a decoram.

C.Deixe os participantes à vontade. Instrutores experientes cumprimentam as pessoas logo que elas entram, investem algum tempo com apresentações e criam uma atmosfera confortável.

Fechamentos

A.Sintetize. Experts resumem os conteúdos do curso, de maneira simples e concisa, utilizando objetivos ou o modelo inicial.

B.Agradeça aos participantes. Experts agradecem aos participantes por seu tempo e suas

contribuições ao curso.

12. DEPENDÊNCIA DAS ANOTAÇÕES

A.Anotações são necessárias. Experts reconhecem que ninguém abandona completamente a necessidade de anotações.

B.Use fichas. Experts resumem suas apresentações em esquemas ou palavras-chave, os quais são escritos em fichas de anotações para uso como um guia rápido.

C.Use recursos visuais. Experts fazem notas nas molduras das transparências e nas suas cópias dos hand-outs.

D.Pratique. Experts aprendem o roteiro tão bem que conseguem segui-lo apenas usando as fichas.

RESUMO

Este estudo teve três grandes enfoques: (1) determinar o que os instrutores consideravam ser os problemas na aplicação de treinamentos mais frequentes que eles vivenciaram quando iniciantes, (2) determinar quais soluções os experts sugerem como efetivas para esses problemas e (3) apresentar as constatações de maneira útil para os praticantes. As conclusões de cada uma das pesquisas distintas dentro do estudo formaram a base para os resultados mais importantes - os 12 problemas mais comuns vivenciados por instrutores iniciantes na aplicação de treinamentos e as soluções de experts para esses problemas.

Embora os conselhos e as especulações sejam abundantes sobre as melhores práticas no treinamento, pouca pesquisa está disponível sobre os problemas práticos que os instrutores iniciantes vivenciam. Outros problemas dos instrutores iniciantes deveriam ser pesquisados seguindo a metodologia geral deste estudo. Essas pesquisas deveriam investigar um conjunto limitado e/ou específico de questões e usar questões abertas, as quais provavelmente resultariam em respostas excelentes tanto por parte dos iniciantes quanto dos experts. O problema que os pesquisadores poderiam ter, por usarem grandes conjuntos de dados qualitativos, é reduzido com os novos métodos de análise, como o Método KJ.

Dado o gap teoria-prática, que assombra os profissionais de treinamento, a metodologia geral iniciante-expert utilizada neste estudo pode ser útil ao fechamento desse gap.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

18.1.Em sua experiência, quais são alguns dos problemas na aplicação de treinamentos dos novos instrutores?

18.2. Dos 12 problemas na aplicação de treinamentos, cite os dois que você acredita terem as soluções mais difíceis.

18.3. Discuta a implementação de soluções específicas propostas pelos experts para os dois problemas mencionados.

CAPÍTULO 19

*Um Modelo para Desenvolver a Eficácia do Trabalho do Funcionário em Novos Papéis e Ambientes**

"`Essa é uma descrição concisa do modelo de Holton para o desenvolvimento do novo funcionário. A descrição mais completa encontra-se em Holton (1996, 1998a, 1998c).

Carreiras de funcionários consistem em uma série de transposições de fronteiras; à medida que as pessoas entram em novas organizações de trabalho, elas mudam de departamento para departamento, são promovidas, tornam-se altamente valorizadas e confiáveis, ou mudam de uma empresa para outra. O que é essencial, sob uma perspectiva de melhoria na performance, é que cada transposição de fronteiras requer que um funcionário aprenda uma nova cultura ou subcultura. Cada transposição de fronteira, portanto, cria um "novo" funcionário com necessidades únicas de aprendizagem, que devem ser atendidas para que cada funcionário atinja um alto nível de performance.

Melhorar a performance de novos funcionários que ultrapassam as fronteiras organizacionais requer uma redefinição fundamental sobre o que um novo funcionário é, e uma reconceitualização sobre o desenvolvimento do novo funcionário. Um novo funcionário é definido aqui como um funcionário que ultrapassou as fronteiras organizacionais que requerem performance em uma nova organização cultural ou subcultural.

Conceitualmente, um funcionário com 15 anos de empresa, que avança para um nível gerencial, é pouco diferente de uma contratação nova fora dessa empresa. Ambos tiveram de ultrapassar as fronteiras organizacionais para um novo contexto cultural de atuação.

O desenvolvimento do novo funcionário é definido, portanto, como todos os processos de desenvolvimento que as organizações usam para elevar os novos funcionários aos níveis

desejados de atuação. Abrange todas as atividades de desenvolvimento com as quais uma organização se envolve, indiferentemente de ela ser formal ou informal, planejada ou não. Os resultados esperados do desenvolvimento do novo funcionário são (1) performance do funcionário de acordo com o nível estabelecido e (2) que o funcionário permaneça na unidade organizacional.

Evidências sugerem que programas propriamente planejados para os novos funcionários podem conceder resultados substanciais (McGarrell, 1983). No entanto, pesquisas também sugerem que a rotatividade do novo funcionário permanece alta (Leibowitz, Schlossberg e Shore, 1991; Wanous, 1992) e que está relacionada a processos de desenvolvimento durante o primeiro ano. Esses fatores, juntamente com o aumento de dispensas dos funcionários e as mudanças de cargos no ambiente de trabalho atualmente, apontam para a necessidade de um maior foco sobre as questões envolvidas no desenvolvimento do novo funcionário (Holton, 1996, 1995).

Este capítulo apresenta a descrição sucinta de um modelo geral de desenvolvimento dos novos funcionários que oferece uma estrutura conceitual para seu desenvolvimento, como base para desenvolver intervenções de melhoria de performance mais abrangentes. Admite a definição ampla do novo funcionário, mencionada anteriormente, e é aplicável ao novo funcionário em qualquer tipo de transposição de fronteiras organizacionais. Três questões são tratadas: (1) qual conteúdo de aprendizagem deve ser incluído em um programa abrangente de desenvolvimento do novo funcionário, (2) quais estratégias de aprendizagem são mais eficazes para facilitar a aprendizagem e (3) qual deve ser o papel das instituições educacionais.

A TAXONOMIA DE APRENDIZAGEM DO NOVO FUNCIONÁRIO

Uma suposição básica dessa taxonomia e da socialização em geral é que as organizações querem funcionários que se "encaixem" (Schein, 1992) e são ligeiras em buscar uma confirmação de que o novo funcionário irá "se adaptar". Geralmente, um bom encaixe leva a uma performance inicial mais alta e melhores oportunidades de sucesso, porque as organizações preferem que recém-chegados se adaptem a cultura, valores e normas predominantes (Chatman, 1991).

A taxonomia aqui proposta (Figura 19-1) é uma tentativa sistemática de estender macroestruturas e desenvolver um guia abrangente para tarefas de aprendizagem visando o desenvolvimento do novo funcionário. Mais aproximadamente, segue a linha de pensamento de Fisher (1986) em conceitualizar quatro esferas de ações para a aprendizagem do novo funcionário: individual, de pessoas, organizações e serviços. As três primeiras esferas incluem o que tradicionalmente é chamada de socialização; a última esfera consiste em aprendizagem, tradicionalmente denominada treinamento no trabalho. Cada esfera é subdividida em três tarefas de aprendizagem, somando um total de 12, que são definidas e descritas a seguir.

Esfera Individual

Todos os novos funcionários, indiferentemente do nível de experiência, trazem consigo aprendizagem, atitudes e valores acumulados, que foram moldados de acordo com culturas anteriores e experiências prévias de trabalho. Considerando a alta interatividade característica do processo de aprendizagem e a ênfase na congruência entre o individual e o organizacional, é provável que essa aprendizagem prévia possa influenciar o caminho para o sucesso. A esfera individual, portanto, compreende importantes dimensões de aprendizagem prévia, que acredita-se influencie os resultados de socialização (ver Tabela 19-1). Embora ocorram, em sua maior parte, antes de o trabalho começar, essas dimensões são importantes porque as organizações podem influenciá-las durante o processo de recrutamento, entidades que preparam funcionários para o trabalho podem influenciá-las e recém-chegados precisam avaliar rapidamente se sua aprendizagem prévia nessas áreas podem impedir sua contratação.

Atitudes. Os resultados podem ser influenciados por atitudes de duas maneiras: por meio das atitudes do recém-chegado em relação à organização, ao novo papel, à nova subunidade ou trabalho; e por meio da atitude do recém-chegado em relação à socialização e ao processo de treinamento em si. Além disso, atitudes podem influenciar diretamente os processos de aprendizagem social, talvez através de impressões criadas pelos comportamentos visíveis provenientes das atitudes do recém-chegado (discutido a seguir). As atitudes também formam um esquema por meio do qual novas aprendizagens e experiências são filtradas e classificadas (Ertmer and Newby, 1993). É provável que os resultados de novos funcionários possam ser melhores ao se identificarem atitudes relacionadas ao sucesso em uma organização e ao se ajudarem recém-chegados a fazer mudanças apropriadas na atitude.

Figura 19-1. Desenvolvimento das tarefas de aprendizagem do novo funcionário.

Expectativas. Uma causa comum de problemas é a má combinação entre as expectativas do recém-chegado e a realidade encontrada na organização, o que resulta em frustração e atitudes negativas. Um amplo corpo de pesquisas sobre Realistic Job Preview (RJP)` vem mostrando consistentemente uma forte correlação entre expectativas correspondidas e atitudes no emprego (Premacke Wanous, 1985; Wanous e Colella, 1989). Essa pesquisa mostrou conclusivamente que desenvolver expectativas apropriadas é uma das tarefas básicas para o sucesso do desenvolvimento do novo funcionário.

Esfera individual

Atitude

Identificar valores pessoais e predisposições de atitudes em relação a uma carreira, emprego e organização; identificar atitudes relacionadas ao sucesso dentro da organização; combinar atitudes pessoais com aquelas desejadas pela organização.

Expectativas

Desenvolver expectativas apropriadas sobre o trabalho, organização e sobre si mesmo no trabalho; resolver frustrações devido às diferenças de expectativa.

Adaptação

Ficar ciente das dinâmicas e da importância da entrada na organização; dominar as habilidades especiais e as estratégias requeridas.

Habilidades de adaptação. Recém-chegados devem ficar atentos para a importância do período de adaptação (em geral, os primeiros 9 a 12 meses) e as habilidades especiais requeridas para ultrapassar, de maneira bem-sucedida, o limite organizacional e se tornar aceito e respeitado como membro de uma nova equipe (Baum, 1990). Vários funcionários novos não começam o processo porque seu esquema e os roteiros internos os impedem de ver a necessidade de fazê-lo. Recém-chegados devem entender como grupos pequenos reagem quando novos funcionários são contratados e também devem reconhecer os diferentes estágios associados ao ganho de aceitação e às exigências feitas ao recém-chegado (Moreland e Levine, 1982; Wanous, Reichers e Malik, 1984).

Esfera de Pessoas

Aprender a atuar em um novo contexto cultural é basicamente um processo social de aprendizagem (Katz, 1985). É por meio de interações entre o indivíduo e o ambiente de trabalho que muitas das informações sobre a organização são adquiridas, a aceitação é obtida e os papéis, aprendidos (Ashford e Taylor, 1990; Louis, 1990). De fato, somente um número pequeno da aprendizagem de recém-chegados ocorre por meio de treinamentos formais ou de materiais escritos. Pesquisas indicam claramente que estabelecer relacionamentos com pessoas da organização é uma fase crucial para a entrada do recém-chegado (ver Tabela 19-2).

Gerenciamento de imagem. As impressões iniciais que os recém-chegados causam são instrumentais para iniciar o que Schein (1969) chama de "espiral do sucesso". Colegas de trabalho usam os comportamentos iniciais do recém-chegado para avaliar sua performance em potencial e seu encaixe, o que, por sua vez, afeta as expectativas desses colegas sobre a performance futura e seu comportamento em relação ao recém-chegado (Martinko e Gardner, 1987). Se as avaliações iniciais forem positivas, os recém-chegados têm mais probabilidades de ter maior visibilidade ou receber tarefas importantes. Se eles obtêm êxito em suas tarefas, as avaliações iniciais são confirmadas e as tarefas cada vez mais importantes provavelmente seguirão. Com isso, é mais provável que funcionários já estabelecidos na empresa desenvolvam relacionamentos e ajudem os recém-chegados a ter sucesso. O resultado é uma espiral ascendente de sucesso que conduz a mais sucesso e a uma melhor oportunidade de carreira.

Relacionamentos. Relações profissionais positivas com os colegas exercem diversos papéis importantes na adaptação e socialização bemsucedida. Elas ajudam a acelerar a aceitação pelos grupos (Baum, 1990); melhorar as consequências de expectativas não atendidas (Major et al.); e a auxiliar na cultura da aprendizagem (Louis, 1990). Ainda mais importante, as relações positivas de trabalho oferecem um mecanismo de aprendizagem social. Outros resultados positivos de se estabelecerem bons relacionamentos podem incluir o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem organizacionais mais bem-sucedidas e aprender a executar tarefas através de trabalho em equipe. O desafio para os recém-chegados começa com os problemas comuns de desenvolver relações interpessoais. Esses problemas podem ser particularmente graves quando o recém-chegado é considerado "diferente", por ser portador de necessidades especiais, por diferença de raça ou etnia, ou talvez por ser de um gênero diferente do que é predominante na organização.

Esfera de pessoas

Gerenciamento de imagem

Tornar-se ciente do papel que as impressões desempenham no estabelecimento da avaliação inicial da organização; entender o processo de gerenciamento de imagem; aprender quais impressões serão vistas de forma mais favorável pela organização; e dominar as habilidades e estratégias necessárias para controlar essas impressões.

Relacionamentos

Entender o papel que os relacionamentos exercem no sucesso organizacional e os tipos de relacionamentos que devem ser construídos; adquirir as habilidades necessárias para sustentar relações profissionais eficazes e redes de contatos (network); e aprender estratégias eficazes de trabalho em equipe.

Supervisor

Tornar-se ciente da importância da relação do supervisor/subordinado e de seus respectivos papéis; identificar estilos e exigências de supervisão; ganhar habilidades necessárias para ser um subordinado eficaz e gerenciar seu relacionamento com o supervisor para ganho mútuo; aprender estratégias eficazes para a formação de uma relação sólida de trabalho com o supervisor.

Supervisor. Recém-chegados que desenvolvem bons relacionamentos com seus supervisores podem obter informações essenciais, o que, descobriu-se, resulta em maior satisfação e comprometimento, assim como menos estresse e intenção de sair da empresa (Ostroff e Kozlowski, 1992). Weiss (1977) descobriu que subordinados tendem a adotar valores profissionais de seus superiores diretos e que supervisores são importantes modelos para eles. Pesquisas sobre a teoria da troca entre líder e liderado (LMX - Leader-Member Exchange) correlacionaram a interação entre funcionários e seus supervisores a diversos resultados importantes no trabalho. Recém-chegados e supervisores devem estabelecer uma relação positiva mais rápida e proativamente.

Esfera Organizacional

Quando recém-chegados estabelecem relações sólidas e eficazes com as pessoas na organização, eles aprendem as complexidades da própria organização (Feldman, 1989). A Tabela 19-3 representa a esfera organizacional. Estudos recentes descobriram uma importante relação entre os resultados do ingresso na organização e a aprendizagem sobre as dimensões que não estão relacionadas a tarefas (Chao et al., 1994; Copeland e Wiswell, 1994). Isso reforça a ideia de que desenvolver novos funcionários de alta performance é uma combinação de conhecimento de tarefas e conhecimento sobre a organização, adquirida através dos processos de aprendizagem social.

Cultura organizacional. Grande parte das pessoas acredita que a cultura organizacional está relacionada ao sucesso organizacional (Deal e Kennedy, 1982) e ao sucesso individual quando os valores de um indivíduo estão em harmonia com os valores da cultura predominante. Muitas informações fundamentais sobre uma organização estão incluídas na cultura, que não é registrada por escrito e, frequentemente, não é sequer formalizada. Uma rápida compreensão das normas, valores e estilos de trabalhos dentro de uma organização aceleram a adaptação e o acesso a bons projetos através da espiral do sucesso. Sem uma compreensão integral da cultura da organização, um recém-chegado não consegue entender os sistemas informais, os papéis que as pessoas desempenham, os "tabus" da organização e por que as tarefas são desempenhadas de determinada maneira; também é difícil para eles compreender muitas das outras experiências rotineiras da vida organizacional. Sem a compreensão da cultura, o novo funcionário pode ser ineficaz, mesmo que tecnicamente competente em sua função.

Conhecimento organizacional. Recém-chegados devem entender as diversas formações e métodos informais que abrangem o jeito como as coisas "realmente são feitas por aqui". Tornar-se um funcionário eficaz significa desenvolver o conhecimento para saber como trabalhar em uma organização e com as pessoas para obter resultados; aprender procedimentos informais; entender a política da organização; e aprender a negociar sistemas e estruturas informais de poder. Muitas vezes chamado de "aprender o caminho das pedras", esse é o processo em que se usa o conhecimento sobre a cultura para decifrar o que acontece em atividades rotineiras da organização (Louis, 1980) e mapear os atores relevantes na estrutura de poder (Louis, 1982). Sem uma compreensão de como atuar dentro do sistema organizacional, a competência na execução de tarefas pode rapidamente ser encoberta por violações frequentes de normas não escritas ou gafes políticas.

Esfera organizacional

Cultura organizacional

Entender elementos da cultura organizacional e como eles afetam a performance; ter consciência da importância de se adequar à cultura da organização; adquirir habilidades para apreender os elementos essenciais da cultura que não são explicitamente ensinados.

Conhecimento organizacional

Ter consciência da organização informal e dos fatores de sucesso da organização; entender meios adequados de obter resultados através da organização informal; adquirir habilidades para aprender sobre a organização informal e usá-las eficazmente para obter resultados desejados.

Papéis organizacionais

Colocar-se em uma perspectiva maior dos objetivos da organização; entender o papel e a identidade de um recém-chegado em uma organização; aprender quais são as expectativas e as atividades apropriadas para o papel; aceitar seus limites e realidades, para reconciliar os conflitos e as ambiguidades.

Papéis organizacionais. Graen (1976) define a criação de papéis como composta por quatro atitudes: (1) adquirir conhecimento sobre restrições e exigências, (2) receber e enviar comunicação persuasiva sobre o comportamento nesse papel, (3) aceitar certo padrão específico de comportamento e (4) modificar esse comportamento com o passar do tempo. Contribuem para uma melhoria de resultados: esforços sistemáticos para ajudar recém-chegados a entender seus papéis com clareza, obter informações para reduzir ambiguidade, entender as expectativas da organização e aprender maneiras de reduzir conflitos em projetos iniciais (Feldman, 1989).

Esfera de Tarefas de Trabalho

A quarta esfera é a mais familiar. Não há dúvida de que a compreensão das tarefas do cargo e a obtenção do conhecimento, habilidades e aptidões corretas são essenciais para o sucesso do novo funcionário (ver Tabela 19-4). Experiência profissional, descrita a seguir, é menos familiar, mas igualmente importante.

Experiência profissional. Funcionários responsáveis pelos recém-chegados esquecem rapidamente como é importante desenvolver um esquema ou sistema para a compreensão da distribuição de tarefas e para a priorização, o processamento e o cumprimento do projeto. A informação deve ser categorizada para determinar o que é importante; recursos limitados devem ser distribuídos e as habilidades aprendidas em treinamento devem ser aplicadas a problemas profissionais reais. Embora alguns acreditem que isso faz parte do processo mais global de "aprender o caminho das pedras", essa taxonomia se distingue por lidar com a interação recém-chegado/cargo, e não com a interação recém-chegado/organização. Isso é particularmente significativo para quem está no início da carreira ou para pessoas que estão mudando de carreira, pois seus esquemas internos de trabalho podem vir de ambientes expressivamente diferentes.

Conhecimento de tarefas. Certamente, o domínio das tarefas no cargo é necessário para o sucesso, mas também é certo que esse domínio é insuficiente por si só. A discussão anterior deve ter deixado claro que é impossível atingir a competência completa em uma tarefa sem uma boa aprendizagem de todas as outras tarefas. Se o treinamento de tarefas for realizado de maneira isolada, a performance será problemática.

Esfera de tarefas de trabalho

Experiência profissional

Compreender como aplicar conhecimento e habilidades ao cargo, e adquirir as habilidades profissionais gerais (por exemplo comunicação, gerenciamento do tempo) necessárias para exercer a função.

Conhecimento de tarefas

Compreender as tarefas básicas necessárias para a função e as maneiras de desempenhá-las com sucesso.

3 Conhecimento, habilidades e aptidões

Identificar os conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para desempenhar tarefas de maneira bem-sucedida, tanto agora quanto no futuro; desenvolver habilidades para a aprendizagem formal e informal necessárias para adquirir conhecimento, habilidades e aptidões.

Conhecimento, habilidades e aptidões. Com uma compreensão integral das tarefas da função e do papel do recém-chegado, o novo funcionário conseguirá ver o conjunto formado por conhecimentos, habilidades e aptidões necessários para desempenhá-los. Antes da socialização bem-sucedida, novos funcionários podem se sentir excessivamente autoconfiantes sobre seu conhecimento. Para muitos, o resultado do desenvolvimento do novo funcionário é "aprender o que eles não sabem". Alguns recémchegados relatam uma experiência humilhante quando percebem que não estão tão preparados quanto achavam que estavam (Holton, 1998a).

SISTEMA DE DESENVOLVIMENTO DO NOVO FUNCIONÁRIO

Essas 12 tarefas de aprendizagem são realizadas em quatro cenários diferentes de aprendizagem: programas de aprendizagem básica (por exemplo, escolas), treinamento profissional externo (por exemplo, educação vocacional), programas de treinamento na própria empresa e aprendizagem no ambiente de trabalho. A aprendizagem básica é definida por programas ou instituições que oferecem educação básica não direcionada a uma função específica. Treinamento profissional externo consiste em programas ou instituições que oferecem treinamento profissional, mas não para um empregador específico. Programas de treinamento na própria empresa são aquelas atividades oferecidas por determinado empregador a seus funcionários e projetadas principalmente para oferecer habilidades e conhecimento necessários para cumprir tarefas do trabalho. Aprendizagem no ambiente de trabalho inclui todas as atividades de aprendizagem que ocorrem nesse meio, como treinamentos práticos, sociais e informais.

As 12 tarefas de aprendizagem e os quatro cenários deveriam ser um sistema integrado para conquistar os objetivos de performance do novo funcionário (ver Figura 19-2). Funcionários com potencial envolvem-se em quatro tipos de intervenções para completar as 12 tarefas de aprendizagem. Se completadas com sucesso, essas intervenções devem resultar na conquista dos níveis planejados de atuação do novo funcionário e em sua permanência na organização. O processo de desenvolvimento do novo funcionário não é conceitualizado aqui como linear, mas como um processo cíclico, no qual os recém-chegados podem passar entre as tarefas de aprendizagem e os eventos de aprendizagem repetidamente.

DESAFIOS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Usando esse modelo como estrutura, a educação deveria assumir responsabilidade por quatro principais fatores de desenvolvimento de seus graduandos, além do conhecimento relacionado às tarefas normalmente oferecido. Esses aspectos principais são (1) desenvolver a esfera individual, (2) ensinar habilidades básicas nas esferas de pessoas e de organização, (3) construir uma visão da totalidade das tarefas de aprendizagem e (4) desenvolver habilidades de aprendizagem organizacional.

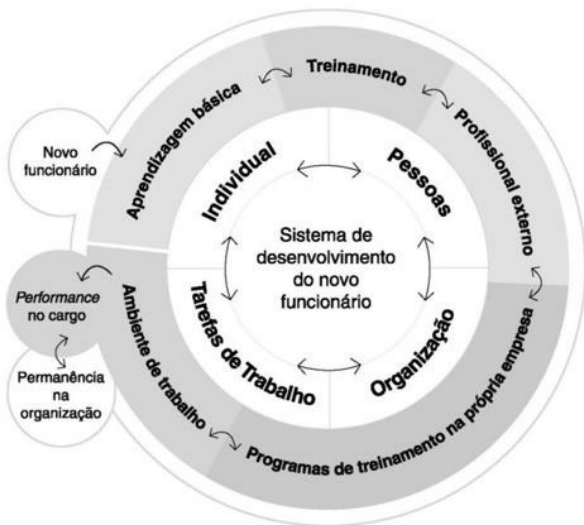



Figura 19-2. Sistema de desenvolvimento do novo funcionário.

Desenvolver a esfera individual. Existem poucos motivos pelos quais instituições de ensino e de preparação profissional não podem se responsabilizar pelo desenvolvimento, em seus graduandos, de boas atitudes profissionais, expectativas realistas e da compreensão de como ingressar em uma organização. Evidentemente, haverá certos elementos específicos de cada organização que talvez precisem de ajustes depois, mas as dificuldades durante a transição são mais básicas. Por exemplo, atitudes como flexibilidade, comprometimento com a qualidade, trabalhar para o bem da equipe, disposição para fazer sacrifícios e vontade de aprender são, com frequência, elementos faltantes.

Ensinar habilidades básicas nas esferas de pessoas e da organização. Essas duas esferas são muito mais específicas de organizações e por isso educação e treinamento têm um papel mais limitado. No entanto, habilidades básicas em cada esfera deveriam ser ensinadas para que os alunos possam ter foco em elementos específicos de organizações. Por exemplo, na esfera de

pessoas, os alunos podem aprender princípios sobre o gerenciamento de imagem e como determinar estratégias eficazes em suas novas organizações. Eles certamente devem ser ensinados sobre como construir relacionamentos profissionais e redes de relacionamentos. Podem também ser ensinadas as habilidades básicas de subordinados eficazes, como determinar quais habilidades de subordinados serão efetivas em suas novas organizações e como lidar com o chefe.

Na esfera de organização, todos os graduandos devem entender o que é cultura organizacional, como ela afeta suas carreiras e como decifrá-la. Todos também devem entender algo sobre política organizacional, como funciona o sistema informal nas organizações e como usar esses sistemas para obter resultados. Finalmente, eles devem ser ensinados sobre o papel do recém-chegado e como desempenhar bem esse papel.

Construir uma visão da totalidade das tarefas de aprendizagem. Ao ensinar tarefas de aprendizagem para as quais não se podem dar todas as respostas aos alunos, tais como cultura ou conhecimento organizacional, faculdades podem, ao menos, ensinar aos alunos quais perguntas devem ser feitas para que cheguem a uma aprendizagem avançada. Recém-chegados precisam perceber o que não sabem sobre ser bem-sucedido em uma organização, saber quais perguntas fazer e ser incentivados a se envolver na nova aprendizagem.

Desenvolver habilidades de aprendizagem organizacional. Com frequência, ignora-se o fato de que a maior parte da aprendizagem que ocorre no ingresso organizacional requer habilidades de aprendizagem que são fundamentalmente diferentes daquelas cultivadas na faculdade. Primeiramente, muitas coisas somente podem ser aprendidas por meio da interação com outras pessoas, por isso as habilidades de aprendizagem social são extremamente importantes. Segundo, o processo de aprendizagem é geralmente experiencial, porque ocorre na prática, em projetos do trabalho. Terceiro, a aprendizagem autodirigida torna-se comum porque os recém-chegados têm de tomar a iniciativa para aprender além do conhecimento de tarefas para realizar seu trabalho. Quarto, a aprendizagem é desestruturada, pois não há sinais definidos de começo e fim. Ela também é indeterminada, por ser difícil saber quando as respostas "certas" são encontradas ou quando a aprendizagem está completa, especialmente ao lidar com problemas complexos ou incomuns. Em resumo, trata-se de um processo confuso, mas contínuo.

PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

19.1 Com base em sua experiência pessoal, cite alguns problemas relacionados a questões de ingresso e desenvolvimento em uma organização que você vivenciou.

19.2 Discuta como uma organização pode implementar um "sistema de desenvolvimento para o novo funcionário".

19.3 Discuta quais você acredita serem os custos e benefícios de uma organização que tem implementado o "sistema de desenvolvimento do novo funcionário".

Referências

Adams-Webber, J. R. Personal Construct Theory: Concepts and Application. New York: Wiley-Interscience, 1979.

Adult Education Association. Psychology of Adults. Washington, D.C.: Adult Education Association, 1963.

Adult Education Association. Adult Learning. Washington, D.C.: Adult Education Association, 1965a.

Adult Education Association. Processes of Adult Education. Washington, D.C.: Adult Education Association, 1965b.

Alford, H. J. Continuing Education in Action: Residential Centers for Lifelong Learning. New York: Wiley, 1968.

Allender, J. S. "New Conceptions of the Role of the Teacher". The Psychology of Open Teaching and Learning. M. L. Silberman et al. (orgs.). Boston: Little, Brown, 1972.

Alliger, G. M. e Janak, E. A. "Kirkpatrick's Leveis of Training Criteria: Thirty Years Later". Personnel Psychology, 42, 1989, 331-340.

Alliger, G. M., Tannenbaum, S. L, Bennett, W., Traver, H. e Shotland, A. "A MetaAnalysis of the Relations Among Training Criteria". Personnel Psychology, S0, 1997, 341-358.

Allport, G. Becoming. New Haven: Yale University Press, 1955.

Allport, G. Personality and Social Encounter. Boston: Beacon, 1960.

Allport, G. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1961.

Anderson, C. R., "Locus of Control, Coping Behaviors, and Performance in a Stress Setting: A Longitudinal Study". Journal of Applied Psychology, 62, 1977, 446-451.

Anderson, S. et al. Encyclopedia of Educational Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Apps, J. W. Improving Practice in Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Apps, J. W. Higher Education in a Learning Society. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Archer, R. P. "Relationships Between Locus of Control, Trair Anxiety and State Anxiety: An Interactionist Perspective". Journal o f Personality, 47, 1979, 305-316.

Arends, R. I. e Arends, J. H. System Change Strategies in Educational Settings. New York: Human Sciences Press, 1977.

Argyris, C. Interpersonal Competence and Organizational E ffectiveness. Homewood, IL: Dorsey, 1962.

Argyris, C. Integrating the Individual and the Organization. New York: Wiley, 1964.

Argyris, C. Intervention Theory and Method: A Behavioral Science View. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

Argyris, C. Increasing Leadership Effectiveness. New York: Wiley-Interscience, 1976.

Argyris, C. Reasoning, Learning and Action. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Argyris, C. e Schon, D. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1978.

ARL Inquiry. "Developing an Infrastructure for Individual and Organizational Change". Proceedings of the 1996 Academy of Human Resource Development Annual Meeting. Baton Rouge, LA.
Arlin, P. K. "Adolescent and Adult Thought: A Structural Interpretation". Wisdom: Its Nature, Origins, and Development. M. L. Commons, F. A. Richards e C. Armos (orgs.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
Ashford, S. J. e Taylor, M. S. "Adaptation to Work Transition: An Integrative Approach". Research in Personnel and Human Resources Management, vol S. G. R. Ferris e K. M. Rowland (orgs.). Greenwich, CT: JAI Press, 1990.
Ashton-Warner, S. Teacher. New York: Simon and Schuster, 1963.
ASTD-USDL. America and the New Economy. Washington, D.C.: American Society for Training and Development and the U.S. Department of Labor, 1990.
Ausubel, D. P. The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning. New York: Grune and Stratton, 1963.
Ausubel, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Axford, R. W. Adult Education: The Open Door. Scranton, PA: International Textbook Co., 1969.
Baldridge, J. V. e Deal, T. S. Managing Change in Educational Organizations. Berkeley: McCutchan, 1975.
Baldridge, J. V. et al. Policy Making and Effective Leadership: A National Study of Academic Management. San Francisco: Jossey Bass, 1978.
Baldwin, T. T., Magjuka, R. J. e Loher, B. T. "The Perfis of Participation: Effects of Choice of Training on Trainee Motivation and Learning". Personnel Psychology, 44, 1991, 51-65.
Baltes, P. Life-Span Development and Behavior, vol. 1. New York: Academic Press, 1978.
Baltes, P. "On the Incomplete Architecture of Human Ontogeny: Selection, Optimization, and Compensation as Foundations of Developmental Theory". American Psychologist, 52, 4, 1997, 366-380.
Baltes, P., Dittman-Kohli, F. e Dixon, R. "New Perspectives on the Development of Intelligence in Adulthood: Toward a Dual Process Conception and a Model of Selective Optimization with Compensation". Life-Span Development and Behavior, vol. 6. P. B. Baltes e O. G. Brim, Jr. (orgs.). New York: Academic Press, 1984, pp. 33-76.
Bandura, A. Principies of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
Bandura, A. e Walters, R. H. Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
Bany, M. A. e Johnson, L. V. Classroom Group Behavior. New York: Macmillan, 1964.
Bard, R., Bell, C. R., Stephen, L. e Webster, L. The Trainer's Professional Development Handbook. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Barker, R. G. (org.). The Stream of Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
Barker, R. G. Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior. Stanford, CA: Stanford University Press, 1968.
Barker, R. G. Habitats, Environments, and Human Behavior. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
Barker, R. G. e Gump, P. V. Big School, Small School: High School Size and Student Behavior.

Stanford, CA: Stanford University Press, 1964.
Barney, J. B. e Ouchi, W. G. Organizational Economics. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Barrett, J. H. Gerontological Psychology. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1972.
Barron, E. Creativity and Psychological Health. New York, NY: Van Nostrand, 1963.
Bates, R., Holton, E. e Seyler, D. "Factors Affecting Transfer of Training in an Industrial Setting". Proceedings of the 1997 Academy of Human Resource Development Annual Meeting. Baton Rouge, 1997.
Baughart, E. W. Educational Systems Analysis. New York: Macmillan, 1969.
Baum, H. S. Organizational Membership. Albany: State University of New York, 1990.
Becker, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Referente to Education, 3a ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
Becker, J. (org.). Architecture for Adult Education. Washington, D.C.: Adult Education Association, 1956.
Beckhard, R. Organization Development: Strategies and Models. Reading, MA: AddisonWesley, 1969.
Beder, H. (org.). "Marketing Continuing Education". New Directions for Continuing Education CE#31. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Beder, H. "Purposes and Philosophies of Adult Education". Handbook of Adult and Continuing Education. S. B. Merriam e P. M. Cunningham (orgs.). San Francisco: Jossey-Bass, 1989, pp. 37-50.
Bee, H. L. The Journey of Adulthood, 3a ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1996.
Bell, C. R. e Nadler, L. The Client-Consultant Handbook. Houston: Gulf, 1979.
Benack, S. e Basseches, M. A. "Dialectical Thinking and Relativistic Epistemology: Their Relation in Adult Development". Adult Development. M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards e C. Armon (orgs.). New York: Praeger, 1989.
Bengston, V. L. The Social Psychology of Aging. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1973.
Benne, K. D. e Chin, R. The Planning of Change. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Bennis, W. G. Changing Organizations. New York: McGraw-Hill, 1966.
Bennis, W. G. Organization Development: Its Nature, Origins, and Prospects. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.
Bennis, W. G., Benne, K. D. e Chin, R. The Planning of Change. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Bennis, W. G. e Slater, P. E. The Temporary Society. New York: Harper and Row, 1968.
Bereiter, C. "Moral Alternatives to Education". Interchange, 1972, 25-41.
Bergevin, P. A Philosophy for Adult Education. New York: Seabury, 1967.
Bergevin, P. e McKinley, J. Participation Training for Adult Education. Sr. Louis: Bethany Press, 1965.
Bette, N. R. "Individualizing Education by Learning Contracts". New Directions for Higher Education, n. 10. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
Bierema, L. L. (1996). "Development of the Individual Leads to More Productive Workplaces". Workplace Learning: Debating Five Criticai Questions of Theory and Practice. R. W. Rowden (org.). San Francisco: Jossey-Bass.
Birren, J. E. The Psychology of Aging. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1964.

Bischoff, L. L. Adult Psychology. New York: Harper and Row, 1969.
Blake, R. R. e Mouton, J. S. Tbe Managerial Grid. Houston: Gulf, 1964.
Blake, R. R. e Mouton, J. S. Consultation. Reading, MA: Addison-Wesley, 1976.
Blank, W. E. Handbook for Developing Competency-Based Training Programs. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982.
Block, J. H. Mastery Learning: Theory and Practice. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
Bloom, B. S. et al. "Taxonomy of Educational Objectives". Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. e Krathwohl, D. R. "Taxonomy of Educational Objectives". The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green, 1956.
Bloom, B. S., Hastings, J. T. e Madaus, G. F. Handbook on Formative and Summative Learning. New York: McGraw-Hill, 1969.
Bonham, L. A. "Learning Sty1e Instruments: Ler the Buyer Beware". Lifelong Learning, 11 (6) 1988, 12-16.
Boone, E. J. Developing Programs in Adult Education. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall, 1985.
Boone, E. e associares. Serving Personal and Community Needs Through Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Borich, G. D. (org.). Evaluating Educational Programs and Products. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1974.
Botkin, J. W., Elmandjra, M. e Salitza, M. No Limits to Learning. A Report to the Club of Rome. New York: Pergamon, 1979.
Botwinick, J. Cognitive Processes in Maturity and Old Age. New York: Springer, 1967.
Boucouvalas, M. "Advances in the Neurosciences: Implications and Relevance for Lifelong Learning Professionals". Lifelong Learning Research Conference Proceedings. College Park, MD: University of Maryland, February 1988, pp. 16-20.
Boud, D. Developing Student Autonomy in Learning. New York: Nichols Publishing, 1981.
Bower, E. M. e Hollister, W. G. (orgs.). Behavioral Science Frontiers in Education. New York: Wiley, 1967.
Boyd, R. D., Apps, J. W. e associares. Redefining tbe Discipline of Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Bradford, L. P., Benne, K. D. e Gibb, R. T-Group Theory and Laboratory Method. New York: Wiley, 1964.
Brady, H. G. Research Needs in Adult Education. Tampa: University of South Florida, 1982.
Breivik, P. S. (org.). "Managing Programs for Learning Outside the Classroom". New Directions for Higher Education HE#56. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Brethower, D. M. "Specifying a Human Performance Technology Knowledgebase". Performance Improvement Quarterly, 8 (2), 1995, 17-39.
Brethower, D., & Smalley, K. (1998). Performance-Based Instruction: Linking Training to Business Results. San Francisco: Jossey-Bass.
Brinkerhoff, R. O. Achieving Results from Training. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Britton, J. H. e Britton, J. O. Personality Changes in Aging. New York: Springer, 1972.

Brockett, R. G. (org.). "Continuing Education in the Year 2000". New Directions for Continuing Education CE#36. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Bromley, D. B. The Psychology of Human Aging. Baltimore: Penguin, 1966.
Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
Brookfield, S. D. "The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education". Adult Education Quarterly, 34, 1984a, 185- 196.
Brookfield, S. D. "Self-Directed Adult Learning: A Criticai Paradigm". Adult Education Quarterly, 35, 1984b, 59-71.
Brookfield, S. D. Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: JosseyBass, 1986.
Brookfield, S. D. Developing Critical Thinkers. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Brookfield, S. D. "Conceptual, Methodological and Practical Ambiguities in Self-Directed Learning". Self-Directed Learning: Application and Theory. H. B. Long (org.). Athens: University of Georgia Press, 1988.
Brown, G. Human Teaching for Human Learning. New York: Viking, 1971.
Bruner, E. S. An Overview of Adult Education Research. Washington, D.C.: Adult Education Association, 1959.
Bruner, J. S. "The Act of Discovery". Harvard Educational Review, XXXI, 1961, 21-32.
Bruner, J. S. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1961.
Bruner, J. S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
Bryson, L. Adult Education. New York: American Book Co., 1936.
Bryson, L. The Next America. New York: Harper, 1952.
Buber, M. I and Thou, 2° ed. New York: Scribner's, 1958.
Buford, T. O. Philosophy for Adults. Washington, D.C.: University Press of America, 1980.
Bullmer, K. The Art of Empathy. New York: Human Sciences Press, 1975.
Burnside, I. M. Working with the Elderly: Group Process and Techniques. Belmont, CA: Duxbury, 1978.
Burton, W. H. "Basic Principies in a Good Teaching-Learning Situation". Readings in Human Learning. L. D. e Alice Crow (orgs.). New York: McKay, 1963, pp. 7-19.
Bushnell, D. e Rappaport, D. (orgs.). Planned Change in Education: A Systems Approach. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972.
Caffarella, R. S. "Self-Directed Learning". New Directions for Adult and Continuing Education, n. 57 - An Update on Adult Learning Theory. S. B. Merriam (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Caffarella, R. e O'Donnell, J. "Research in Self-Directed Learning: Past, Present and Future Trends". Self-Directed Learning: Application and Theory. H. B. Long (org.). Athens: University of Georgia Press, 1988.
Campbell, J. P. "Training Design for Performance Improvement". Productivity in Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, pp. 177-215.
Candy, P. C. Self-Direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Carkhuff, R. R. Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers. 2 vols. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
Carnevale, A. P. Human Capital: A High Yield Corporate Investment. Washington, D.C.:

American Society for Training and Development, 1983.
Carnevale, A. P., Gainer, L. J. e Meltzer A. S. Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1990.
Cascio, W. F. Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations, 2a ed. Boston: Kent, 1987.
Casner-Loote, J. e associares. Successful Training Strategies. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Cattell, R. B. "Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Criticai Approach". Journal of Educational Psychology, 54 (1), 1963, 1-22.
Cervero, R. M. E f fective Continuing Education for Professionals. San Francisco: JosseyBass, 1988.
Cervero, R. M. e Wilson, A. L. Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
Chakiris, B. J. e Rolander, R. Careers in Training and Development. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1986.
Chalofsky, N. e Lincoln, C. 1. Up the HRD Ladder: A Guide for Professional Growth. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A., Wolf, S., Klein, H. J. e Gardner, P. D. "Organization Socialization: Its Content and Consequences". Journal of Applied Psychology, 79, 1994, 450-463.
Charters, A. N. e associares. Comparing Adult Education Worldwide. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Chatman, J. A. "Matching People and Organizations: Selection and Socialization in Public Accounting Firms". Administrative Science Quarterly, 36, 1991, 459-484.
Cheren, M. E. Learning Management: Emerging Directions for Learning to Learn in the Workplace. Columbus, OH: ERIC, National Center for Research in Vocational Education, 1987.
Chickering, A. An Introduction to Experiential Learning. New Rochelle, NY: Change Magazine Press, 1977.
Chickering, A. e associares. The Modern American College. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Chickering, A. W. Education and Identity. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Christian, A. "A Comparative Study of the Andragogical-Pedagogical Orientation of Military and Civilian Personnel". (UMI N. 8315684). 1982.
Clark, C. S., Dobbins, G. H. e Ladd, R. T. "Exploratory Field Study of Training Motivation". Group and Organization Management, 18, 1993, 292-307.
Clark, M. C. "Transformational Learning". In S. B. Merriam (org.). New Directions for Adult and Continuing Education, n. 57 - An Update on Adult Learning Theory. S. B. Merriam (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Cleland, D. (org.). Systems, Organization Analysis, Management. New York: McGrawHill, 1969.
Coan, A. W. et al. The Optimal Personality. New York: Columbia University Press, 1974.
Collins, Z. W. Museums, Adults and the Humanities. Washington, D.C.: American Association of Museums, 1981.
Combs, A. W. et al. Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

Combs, A. W. e Snygg, D. Individual Behavior, rev. ed. New York: Harper, 1959. The Commission on the Skills of the American Workforce. America's Choice: High Skills or Low Wages. Rochester, NY: National Center on Education and the Economy, 1990.
Conti, G. J. "Principies of Adult Learning Scale: An Instrument for Measuring Teacher Behavior Related to Collaborative Teaching-Learning Mode". (UMI N. 7912479). 1978.
Cookson, P. S. (org.). Recruiting and Retaining Adult Students: New Directions for Continuing Education CE#41. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Copeland, S. T. e Wiswell, A. K. "New Employee Adaptation to the Workplace: A Learning Perspective". Academy of Human Resource Development 1994 Proceedings, 1994, pp. 35-40.
Cornwell, J. M. e Manfredo, P. A. "Kolb's Learning Sty 1e Theory Revisited". Educational and Psycholigical Measurement, 54, 1994, 317-327.
Costa, P. T. e McCrae, R. R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEOOFFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
Craig, R. L. e Bittel, L. R. Training and Development Handbook. New York: McGrawHill, 1967, 1976.
Cranton, P. Planning Instruction for Adult Learners. Toronto: Wall and Thompson, 1989.
Cronbach, L. J. Educational Psychology, 2a ed. New York: Harcourt, Brace and World, 1963.
Cronbach, L. J. Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Cropley, A. J. Towards a System of Lifelong Education. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education, 1980.
Cross, K. P. Accent on Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Cross, K. P. Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Crow, L. D. e Crow, A. (orgs.). Readings in Human Learning. New York: McKay, 1963.
Crutchfield, R. S. "Nurturing Cognitive Skills of Productive Thinking". The Psychology of Open Teaching and Learning. M. L. Silberman, J. S. Allender e J. M. Yanoff (orgs.). Boston: Little, Brown, 1972, pp. 189-196.
Crystal, J. C. e Bolles, R. N. Where Do I Go From Here With My Life. New York: Seabury, 1974.
Csikszentmihalyi, M. Beyond Boredom and Anxiety. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
Cummings, T. G. e Worley, C. Organization Development and Change, 6a ed. Cincinatti, OH: Southwestern Publishing, 1997.
Daloz, L. A. E f fective Teaching and Mentoring. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Darkenwald, G. e Larson, G. (orgs.). Reaching Hard-to-Reach Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Darkenwald, G. G. e Merriam, S. B. Adult Education: Foundations of Practice. New York: Harper and Row, 1982.
Dave, R. H. Lifelong Education and School Curriculum. Monograph N. 1. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education, 1973.
Dave, R. H. (org.). Reflections on Lifelong Education and the School. Monograph N. 3. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education, 1975.
Davenport, J. "Is There a Way Out of the Andragogy Morass?" Lifelong Learning, 11, 1987, 17-

20.
Davenport, J. e Davenport, J. A. "A Chronology and Analysis of the Androgogy Debate". Adult Education Quarterly, 35, 1985, 152-159.
David, T. G. e Wright, B. D. (orgs.). Learning Environments. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
Davis, G. A. e Scott, J. A. Training Creative Thinking. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1971.
Davis, R. C. Planning Human Resource Development. Chicago: Rand-McNally, 1966.
Day, C., & Baskett, H. K. "Discrepancies Between Intentions and Practice: Re-examining Some Basic Assumptions About Adult and Continuing Professional Education". International Journal of Lifelong Education, 1982, 143-156.
Deal, T. E. e Kennedy, A. A. Corporate Cultures: The Rites and Rituais of Corporate Life. Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.
Dentwhistle, N. Styles of Learning and Teaching. New York: Wiley, 1982.
Dewey, J. How We Think. Boston: Heath, 1933.
Dewey, J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938.
Dirkx, J. M. "Human Resource Development as Adult Education: Fostering the Educative Workplace". Workplace Learning: Debating Five Criticai Questions of Theory and Practice. R. W. Rowden (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 41-47.
Dirkx, J. M. e Prenger, S. M. A Guide to Planning and Implementing Instruction for Adults: A Theme-Based Approach. San Francisco: Jossey Bass, 1997.
Di Vesta, F. J. "Cognitive Development". Encyclopedia of Educational Research, 5a ed. New York: Macmillan and Free Press, 1982.
Dixon, G. What Works at Work: Lessons from the Masters. Minneapolis: Lakewood, 1988.
Dixon, N. "Relationship Between Training Responses on Participant Reaction Forms and Post Test Scores". Human Resource Development Quarterly, 1 (2), 1991, 129-137.
Dobbs, R. C. Adult Education in America: An Anthological Approach. Cassville, MO: Litho Printers, 1970.
Donahue, W. e Tibbitts, C. The New Frontiers of Aging. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
Dressel, P. L. Handbooko f Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Drews, E. M. "Self-Actualization. A New Focus for Education". Learning and Mental Health in School. W. B. Waetjen e R. R. Leeper (orgs.). Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 1966, pp. 99-124.
Drucker, P. E. The Effective Executive. New York: Harper and Row, 1967.
Dubin, R. Theory Building: A Practical Guide to the Construction and Testing of Theoretical Models. New York: The Free Press, 1969.
Dubin, R. e Raveggia, T. C. The Teaching-Learning Paradox: A Comparative Analysis of College Teaching Methods. Eugene: Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon, 1968.
Duffy, T. M. e Jonassen, D. H. Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
Dykes, A. R. Faculty Participation in Academic Decision Making. Washington, D.C.: American

Council on Education, 1968.
Eble, K. E. The Craft of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Edvinsson, L. e Malone, M. S. Intellectural Capital. New York: HarperCollins, 1997.
Eiben, R. e Milliren, A. (orgs.). Educational Change: A Humanistic Approach. La Jolla, CA: University Associares, 1976.
Elias, J. L. "Andragogy Revisited". Adult Education, 29, 1979, 252-255.
Elias, J. L. e Merriam, S. Philosophical Foundations of Adult Education. Huntington, NY: Krieger, 1980.
Erikson, E. H. Childhood and Society. New York: W. W. Norton, 1950.
Erikson, E. H. Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press, 1959.
Erikson, E. H. Insight and Responsibility. New York: W. W. Norton, 1964.
Ertmer, P. A. e Newby, T. J. "Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Criticai Features from a Design Perspective". Performance Improvement Quarterly, 6,1993,50-72.
Estes, W. J. "The Statistical Approach to Learning Theory". Psychology: A Study of a Science, vol. II. S. Koch (org.). New York: McGraw-Hill, 1959.
Etzioni, A. Complex Organizations. New York: The Free Press, 1961.
Etzioni, A. A Sociological Reader on Complex Organizations. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
Eurich, N. P. Corporate Classrooms: The Learning Business. Lawrenceville, NJ: Princeton University Press, 1985.
Even, M. J. "Adapting Cognitive Sty1e Theory in Practice", Lifelong Learning; The Adult Years 5 (5), 1982, 14-16, 27.
Ewell, P. T. (org.). Assessing Educational Outcomes. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
Farmer, D. W. Enhancing Student Learning. Wilkes-Barre, PA: King's College, 1988.
Faure, E. et al. Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.
Feldman, D. C. "Socialization, Resocialization, and Training: Reframing the Research Agenda". Training and Development in Organizations. 1. L. Goldstein (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1989, pp. 376-416.
Felker, D. W. Building Positive Self-Concepts. Minneapolis: Burgess Publishing, 1974.
Feur, D. e Gerber, B. "Uh-oh... Second Thoughts about Adult Learning Theory". Training, 25 (12), 1988, 125-149.
Fingeret, A. e Jurmo, P. (orgs.). Involving Learners in Literacy Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Fisher, C. D. "Organizational Socialization: An Integrative Review". Research in Personnel and Human Resources Management, vol. 4. G. R. Ferris e K. M. Rowland (orgs.). Greenwich, CT: JAI Press, 1986, pp. 101-145.
Flanders, N. A. e Simon, A. Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Cooperative Research Monograph N. 12 (OE-25040). Washington, D.C.: Government Printing Office, 1965.
Flannery, D. D. "Global and Analytical Ways of Processing Information". New Directions in Adult and Continuing Education: Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning. D. D. Flannery (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Flavell, J. H. "Cognitive Changes in Adulthood". Life-Span Development Psychology. L. R. Goulet e P. B. Baltes (orgs.). New York: Academic Press, 1970, pp. 247-253.
Freedman, R. D. e Stumpf, S. A. "Learning Sty1e Theory: Less Than Meets the Eye". Academy of Management Review, 5, 1980, 445-447.
Friere, P. Pedagogy o f the Oppressed. New York: Herder and Herder, 1970.
Froland, C. et al. Helping Networks and Human Services. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.
Gage, N. L. Teacher Effectiveness and Teacher Education. Palo Alto, CA: Pacific Books, 1972.
Gage, N. L. e Berliner, D. C. Educational Psycbology, 4a ed. Houston, TX: Houghton Mifflin, 1988.
Gagne, R. M. The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
Gagne, R. M. "Policy Implications and Future Research. A Response". Do Teacbers Make a Difference? A Report on Research on Pupil Achievement. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1970.
Gagne, R. M. "Domains of Learning". Interchange, 1972, pp. 1-8.
Gagne, R. M. "Introduction". Instructional Tecbnology: Foundations. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, pp. 1-9.
Gagne, R., Briggs, L. e Wager, W. Principais of Instructional Design, 3a ed. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1988.
Gale, R. The Psychology of Being Yourself. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.
Gambrill, E. D. Bebavior Modification: Handbook of Assessment, Intervention, and Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
Gardner, H. Frames of Mind. New York: Basic Books, 1983.
Gardner, J. Self-Renewal: The Individual and the Innovative Society. New York: Harper and Row, 1963.
Garrision, D. R. "Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model". Adult Education Quarterly, 48, 1997, 18-33.
Gayeski, D. "Changing Roles and Professional Challenges for Human Performance Technology". Performance Improvement Quarterly, 8 (2), 1995, 6-16.
Gessner, R. (org.). The Democratic Man: Selected Writings of Eduard C. Lindeman. Boston: Beacon, 1956.
Getzels, J. W. e Jackson, P. W. Creativity and Intelligence. New York: Wiley, 1962.
Getzels, J. W., Lipham, J. M. e Campbell, R. F. Educational Administration as a Social Process. New York: Harper and Row, 1968.
Gibbons, M. "A Working Model of the Learning How to Learn Process". Learning How to Learn Across the Life Span. R. Smith e associares (orgs.). San Francisco: JosseyBass, 1990.
Gill, S. J. "Shifting Gears for High Performance". Training and Development, 49 (5), May 1995, 25-31.
Gilley, J. e Eggland, S. A. Principies of Human Resource Development. Reading, MA: Addison-Wesley, 1989.
Glaser, R. (org.). Training Research and Education. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.
Goble, F. The Third Force: The Psychology of Abrabam Maslow. New York: Pocket Books, 1971.

Godbey, G. C. Applied Andragogy: A Practival Manual for the Continuing Education of Adults. College Station, PA: Continuing Education Division, Pennsylvania State University, 1978.
Goldstein, K. M. e Blackman, S. Cognitive Style: Five Approaches and Relevant Research. New York: Wiley-Interscience, 1978.
Goodlad, J. 1. The Dynamics of Educational Change. New York: McGraw-Hill, 1975.
Gordon, 1. J. Criteria for Theories of Instruction. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 1968.
Gould, S., chairman, Commission on Nontraditional Study. Diversity By Design. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
Goulet, L. R. e Baltes, P. B. Life-Span Developmental Psychology. New York: Academic Press, 1970.
Gowan, J. C. et al. Creativity: Its Educational Implications. New York: Wiley, 1967.
Gowan, J. C. e associares. Preparing Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Grabowski, S. M. (org.). Adult Learning and Instruction. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1970.
Grabowski, S. M. e Mason, D. W. Learning for Aging. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A., 1974.
Grace, A. P. Striking a Criticai Pose: Andragogy-Missing Links, Missing Values. International journal of Lifelong Education, 15, 1996, pp. 382-392.
Graen, G. B. "Role-Making Processes within Complex Organizations". Handbook of Industrial and Organizational Psychology. M. D. Dunnette (org.). Chicago: Rand McNally, 1976, pp. 1201-1245.
Granick, S. e Patterson, R. D. Human Aging II. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, National Institute of Mental Health. (HSM 71-9037). Washington, D.C.: Government Printing Office, 1971.
Grant, G. et al. On Competence. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
Grattan, G. H. In Quest of Knowledge: A Historical Perspective o f Adult Education. Chicago: Follett, 1955.
Greiner, L. E. (org.). Organizational Change and Development. Homewood, IL: Irwin, 1971.
Griffiths, D. E. (org.). Behavioral Science and Educational Administration. Sixty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: NSSE, 1964.
Grippin, P. e Peters, S. Learning Theory and Learning Outcomes. New York: University Press of America, 1984.
Gross, R. The Lifelong Learner: A Guide to Self-Development. New York: Simon and Schuster, 1977.
Gross, R. Invitation to Lifelong Learning. Chicago: Follett, 1982.
Grow, G. O. "Teaching Learners to Be Self-Directed". Adult Education Quarterly, 41, 1991, 125-149.
Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. Effective Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Gubrium, J. E. (org.). Time, Roles, and Self in Old Age. New York: Human Sciences Press, 1976.
Gubrium, J. E. e Buckholdt, D. R. Toward Maturity: The Social Processing o f Human Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

Hadley, H. "Development of an Instrument to Determine Adult Educators'Orientation: Andragogical or Pedagogical". (UMI N. 75-12, 228). 1975.
Haggard, E. A. "Learning a Process of Change". Readings in Human Learning. L. D. e A. Crow (orgs.). New York: McKay, 1963, pp. 19-27.
Hall, G. E. e Jones, H. L. Competency-Based Education: A Process for the Improvement of Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.
Handy, H. W. e Hussain, K. M. Network Analysis for Educational Management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1968.
Hare, P. Handbook o f Small Group Research. New York: Free Press of Glencoe, 1962.
Hare, P. Small Group Process. New York: Macmillan, 1969.
Hare, V. C., Jr. Systems Analysis. A Diagnostic Approach. New York: Harcourt, Brace, and World, 1967.
Harman, D. Illiteracy: A National Dilemma. New York: Cambridge, 1987.
Harrington, F. H. The Future of Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
Harris, D. e Bell, C. Assessment and Evaluation for Learning. New York: Nichols, 1986.
Harris, P. R. e Moran, R. T. Managing Cultural Differences, 4a ed. Houston: Gulf, 1996.
Harris, T. L. e Schwahn, W. E. Selected Readings on the Learning Process. New York: Oxford University Press, 1961.
Hartley, H. 1. Educational Planning-Programming-Budgeting: A Systems Approach. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1968.
Hartree, A. "Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: a Critique". International journal of Lifelong Education, 3, 1984, 203-210.
Havighurst, R. Developmental Tasks and Education, 2a ed. New York: McKay, 1972.
Hayes, C. D. Self-University. Wasilla, AK: Autodidactic Press, 1989.
Heerman, B. (org.). Personal Computers and the Adult Learner. San Francisco: JosseyBass, 1986.
Heerman B. (org.). Teaching and Learning With Computers. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Hefferlin, J. B. L. Dynamics of Academic Reform. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
Heifernan, J. M., Macy, E. L. e Vickers, D. E. Educational Brokering: A New Service for Adult Learners. Washington, D.C.: National Center for Educational Brokering, 1976.
Hendrickson, A. (org.). A Manual for Planning Educational Programs for Older Adults. Tallahassee: Department of Adult Education, Florida State University, 1973.
Henschke, J. A. Historical Antecedents Shaping Conceptions o f Andragogy: A Comparison of Sources and Roots. Paper presented ar the International Conference on Research in Comparative Andragogy, September 1998, Radovljica, Slovenia.
Herzberg, F. et al. The Motivation to Work. New York: Wiley, 1959.
Herzberg, F. Work and the Nature of Man. Cleveland: World Publishing, 1966.
Hesburgh, T. M., Miller, P. A. e Wharton, C. R., Jr. Patterns for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
Heyman, M. M. Criteria and Guidelines for the Evaluation of Inservice Training. Washington, D.C.: Social and Rehabilitation Service, Department of Health, Education and Welfare, 1967.
Hickcox, L. K. "Learning Styles: A Survey of Adult Learning Sty1e Inventory Models". The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education. R. R. Sims e S. J. Sims (orgs.). Westport, CT: Greenwood, 1995.

Hicks, W. D. e Klimoski, R. J. "Entry into Training Programs and Its Effects on Training Outcomes: A Field Experiment". Academy of Management Journal, 30, 1987, 542-552.

Hiemstra, R. "Three Underdeveloped Models of Adult Learning". New Directions for Adult and Continuing Education n. 57 - An Update on Adult Learning Theory. S. B. Merriam (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Hiemstra, R. e Sisco, B. Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering, and Successful. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Hilgard, E. R. e Bower, G. H. Tbeories of Learning. New York: Appleton-CenturyCrofts, 1966.

Hill, J. E. e Nunhey, D. N. Personalizing Educational Programs Utilizing Cognitive Style Mapping. Bloomfield Hills, MI: Oakland Community College, 1971.

Holton, E. F. The New Professional. Princeton, NJ: Peterson's Guides, 1991, 1998.

Holton, E. F. "College Graduares' Experiences and Attitudes during Organizational Entry". Human Resource Development Quarterly, 1995.

Holton, E. F. "New Employee Development: A Review and Reconceptualization". Human Resource Development Quarterly, 7, 1996, 233-252.

Holton, E. F. "Newcomer Entry into Organizational Cultures: A Neglected Performance Issue". Pursuing Performance Improvement. P. Dean (org.). Washington, D.C.: International Society for Performance Improvement, 1998a.

Holton, E. F. "Performance Domains: Bounding the Theory and Practice". Advances in Developing Human Resources. R. Swanson (series ed.) e R. Torraco (vol. ed.). Washington, D.C.: ISPI Press, 1998b.

Holton, E. F. In J. Gardner e G. Vander Veer (orgs.). The Senior Year: A Beginning, Not an End. San Francisco: Jossey-Bass, 1998c.

Holton, E., Bates, R., Seyler, D. e Carvalho, M. "Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument". Human Resource Development Quarterly, 8, 1997.

Horn, J. L. e Cattell, R. B. "Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence". Journal of Educational Psycbology, 57, 1966, 253-270.

Horney, K. Feminine Psychology. New York: W. W. Norton, 1967.

Hornstein, H. A. et al. Social Intervention: A Social Science Approacb. New York: The Free Press, 1971.

"Hospital Continuing Education Project". Training and Continuing Education. Chicago: Hospital Research and Educational Trust, 1970.

Houle, C. O. Tbe Effective Board. New York: Association Press, 1960.

Houle, C. O. The Inquiring Mind. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.

Houle, C. O. Continuing Your Education. New York: McGraw-Hill, 1964.

Houle, C. O. The Design of Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

Houle, C. O. The External Degree. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

Houle, C. O. Continuing Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Houle, C. O. Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Houle, C. O. Governing Boards. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Houle, C. O. Tbe Literature of Adult Education: A Bibliograpbic Essay. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Howe, M. J. A. Adult Learning: Psy chological Research and Applications. New York: Wiley , 1977.
Huber, R. L. "Memory Is Not Only About Storage". Apply ing Cognitive Learning Theory to Adult Learning. D. D. Flannery (org.). San Francisco: Jossey -Bass, 1993, pp. 35-46.
Hultsch, D. F. e Deutsch, E. Adult Development and Aging: A Life Span Perspective. New York: McGraw-Hill, 1981.
Hunkins, F. P. Involving Students in Questioning. Boston: Ally n and Bacon, 1975.
Hunt, M. The Universe Within: A New Science Explores the Human Mind. New York: Simon and Schuster, 1982.
Hutchings, P. e Wutzdorff, A. (orgs.). Knowing and Doing: Learning tbrougb Experience. New Directions for Teaching and Learning TL#35. San Francisco: Jossey -Bass, 1988.
Ickes, W. e Knowles, E. S. Personality , Roles, and Social Behavior. New York: SpringerVerlag, 1982.
Illich, 1. Descbooling Society . New York: Harper and Row, 1970.
Illich, 1. Tools for Conviviality . New York: Harper and Row, 1973.
Illsley , P. (org.). Improving Conference Design and Outcomes. San Francisco: JosseyBass, 1985.
Ingalls, J. Human Energy : The Critical Factor for Individuals and Organizations. Reading, MA: Addison-Wesley , 1976.
Ingalls, J. D. e Arceri, J. M. A Trainer's Guide to Andragogy . Social and Rehabilitation Service. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. (SRS 72-05301). Washington, D.C.: Government Printing Office, 1972.
Iscoe, I. e Stevenson, W. W. (orgs.). Personality Development in Children. Austin: University of Texas Press, 1960.
Jacobs, R. L. "Structured On-the-Job Training". Handbook of Human Performance Tecbnology . H. Stolovitch e E. Keeps (orgs.). San Francisco; Jossey -Bass, 1992.
Jacobs, R. L. e Jones, M. J. Structured On-the Job Training. San Francisco: Berrett-Koehler, 1995.
James, W. B. e Blank, W. E. "Review and Critique of Available Learning-Sty 1e Instruments for Adults". Apply ing Cognitive Learning Tbeory to Adult Learning. D. D. Flannery (org.). San Francisco: Jossey -Bass, 1993.
James, W. B. e Galbraith, M. W. "Perceptual Learning Sty les: Implications and Techniques for the Practitioner". Lifelong Learning, 8, 1985, 20-23.
Jaques, D. Learning in Groups. Dover, NH: Croon-Helm, 1984.
Jarvis, P. Adult Learning in the Social Context. London: Croon-Helm.
Jensen, G., Liveright, A. A. e Hallenbeck, W. Adult Education: Outlines of an Emerging Field of University Study . Washington, D.C.: Adult Education Association, 1964.
John, M. T. Geragogy : A Theory for Teaching the Elderly . Reading, MA: Addison-Wesley , 1987.
Johnson, D. W. e Johnson, E. P. Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.
Johnstone, J. W. C. e Rivera, W. Volunteers for Learning: A Study o f the Educational Pursuits of American Adults. Chicago: Aldine, 1965.
Jonassen, D. H. e Grabowski, B. L. Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.

Jones, G. B. et al. New Designs and Methods for Delivering Human Developmental Services. New York: Human Sciences Press, 1977.
Jones, H. E. "Intelligence and Problem Solving". Handbook of Aging and the Individual. J. E. Birren (org.). Chicago: University of Chicago Press, 1959, pp. 700-738.
Jones, K. Simulations: A Handbook for Teachers. New York: Nichols, 1980.
Jones, R. M. Fantasy and Feeling in Education. New York: New York University Press, 1968.
Joughin, G. "Cognitive Sty1e and Adult Learning Principles". International Journal of LifelongEducation, 11 (1), 1992, 3-14.
Jourard, S. M. "Fascination. A Phenomenological Perspective on Independent Learning". The Psychology of Open Teaching and Learning. M. L. Silberman et al. (orgs.). Boston: Little, Brown, 1972, pp. 66-75.
Joyce, B. e Weil, M. Models of Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
Jung, C. The Nature o f the Psyche. Trans. by R. E. C. Hull. Bollingen Series XX, Vol. 8. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1969.
Kabanoff, B. e O'Brien, G. E. "Work and Leisure: A Task Attributes Analysis". Journal of Applied Psychology, 65, 1980, 596-609.
Kagan, J. (org.). Creativity and Learning. Boston: Houghton-Mifflin, 1967.
Kagan, J. e Moss, H. A. Birth to Maturity: A Study in Psychological Development. New York: Wiley, 1962.
Kahle, L. R. "Stimulus Condition Self-Selection by Males in the Interaction of the Locus of Control and Skill-Chance Situations". Journal of Personality and Social Psychology, 36, 1980, 50-56.
Kaplan, A. The Conduct of Inquiry. San Francisco: Chandler, 1964.
Kast, F. E. e Rosenzweig, J. E. Organization and Management: A Systems Approach. New York: McGraw-Hill, 1970.
Kastenbaum, R. (org.). New Thoughts on Old Age. New York: Springer, 1964.
Kastenbaum, R. (org.). Contributions to the Psycho-Biology of Aging. New York: Springer, 1965.
Katz, D. e Kahn, R. L. The Social Psychology of Organizations. New York: Wiley, 1966.
Katz, R. "Organizational Stress and Early Socialization Experiences". Human Stress and Cognition in Organizations. T. A. Beehr and R. S. Bhagat (orgs.). New York: Wiley, 1985, pp. 117-139.
Kaufman, A. S. Assessing Adolescent and Adults Intelligence. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
Kaufman, R. Educational System Planning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
Keeton, M. T. et al. Experiential Learning: Rationale, Characteristics, and Assessment. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Kelly, G. S. The Psychology of Personal Constructs. New York: W. W. Norton, 1955.
Kember, D. e Murphy, D. "The Impact of Student Learning Research and the Nature of Design on ID Fundamentais". Instructional Design Fundamentais: A Reconsideration. B. B. Seels (org.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technologies, 1995.
Kempfer, H. H. Adult Education. New York: McGraw-Hill, 1955.
Kerwin, M. "The Relationship of Selected Factors to the Educational Orientation of Andragogically and Pedagogically-Oriented Educators Teaching in Four of North Carolina's Two-Year Colleges". (UMI N. 7915566). 1979.
Kidd, J. R. How Adults Learn. New York: Association Press, 1959, 1973.
Kidd, J. R. How Adults Learn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

Kingsley, H. L. e Garry, R. The Nature and Conditions of Learning, 2a ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957.
Kirkpatrick, D. L. A Practical Guide for Supervisory Training and Development. Reading, MA: Addison-Wesley, 1971.
Kirkpatrick, D. L. Evaluating Training Programs. Madison, WI: American Society for Training and Development, 1975.
Knowles, M. S. Informal Adult Education. New York: Association Press, 1950.
Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press, 1970, 1980.
Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf, 1973.
Knowles, M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York, Association Press, 1975.
Knowles, M. S. The Adult Education Movement in the United States, 2" ed. Huntington, NY: Krieger, 1977.
Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species, 2a ed. Houston: Gulf, 1978.
Knowles, M. S. "Andragogy Revisited II". Adult Education, Fali, 1979, 52-53.
Knowles, M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge, 1980.
Knowles, M. S. "My Farewell Address: Andragogy-No Panacea, n. Ideology". Training and Development Journal, August 1980.
Knowies, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species, 3a ed. Houston: Gulf, 1984a.
Knowles, M. S. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass, 1984b.
Knowles, M. S. Using Learning Contexts. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Knowles, M. S. "Adult Learning." Training and Development Handbook. R. L. Craig (org.). New York: McGraw-Hill, 1987, pp. 168-179.
Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species, 3' ed. Houston: Gulf, 1988.
Knowles, M. S. The Making of an Adult Educator. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species, 4' ed. Houston: Gulf, 1990.
Knowles, M. S. Designs for Adult Learning. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1995.
Knowles, M. S., Holton, E. F. e Swanson, R. A. The Adult Learner, ' ed. Houston: Gulf, 1998.
Knowles, M. S. e Hulda, F. Introduction to Group Dynamics. Chicago: Follett, 1973.
Knowles, M. S. e Knowles, H. Introduction to Group Dynamics. New York: Cambridge University Press, 1972.
Knox, A. B. Adult Development and Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
Knox, A. B. Helping Adults Learn. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Knox, A. B. e associares. Developing, Administering, and Evaluating Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Kohlberg, L. "Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited." Developmental Psychology: Personality and Socialization. P. Baltes e K. Schaie (orgs.). Orlando, FL: Academic Press, 1973.
Kohler, W. Gestalt Psychology. New York: Meridian, 1947.
Kolb, D. A. The Learning Style Inventory. Boston: McBer, 1976.

Kolb, D. A. "Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf". Academy of Management Review, 6, 1981, 289-296.
Kolb, D. A. Experiential Learning: Experiente as the Source of Learning and Development. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
Kramer, D. A. "Development of an Awareness of Contradiction Across the Life Span and the Question of Postformal Operations". Adult Development. M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards e C. Armon (orgs.). New York: Praeger and Dare Association, Inc., 1989, pp. 133-157.
Kreitlow, B. W. e associares. Examining Controversies in Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
Labouvie-Vief, G. Models of Cognitive Functioning in the Older Adult: Research Need in Educational Gerontology: An Introduction to Educational Gerontology, 3' ed. R. H. Sherron e D. B. Lumsden (orgs.). New York: Hemisphere, 1990, pp. 243-263.
Latham, G. P. "Behavioral Approaches to the Training and Learning Process". Training and Development in Organizations. 1. L. Goldstein e associares (orgs.). San Francisco: Jossey-Bass, 1989, pp. 256-295.
Laughary, J. W. e Ripley, T. M. Helping Others Help Themselves. New York: McGrawHill, 1979.
Leagans, J. P., Copeland, H. G. e Kaiser, G. E. Selected Concepts from Educational Psychology and Adult Education for Extension and Continuing Educators. Syracuse: University of Syracuse Press, 1971.
Lefcourt, H. M. Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. New York: Wiley, 1976.
Leibowitz, Z. B., Farren, C. e Kaye, B. L. Designing Career Development Systems. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Leibowitz, Z. B., Schlossberg, N. K. e Shore, J. E. "Stopping the Revolving Door". Training and Development Journal, February 1991, 43-50.
Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO, 1970.
Lenning, F. W. e Many, W. A. (orgs.). Basic Education for the Disadvantaged Adult: Theory and Practice. Boston: Houghton Mifflin, 1966.
Leonard, G. B. Education and Ecstasy. New York: Delacorte, 1968.
Leonard-Barton, D. The Wellspring of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation. Boston: HBR Press, 1995.
Levering, R. e Moskowitz, M. The 100 Best Companies to Work for in America. New York: NAL-Dutton, 1994.
Levinson, D. J. The Season's of a Man's Life. New York: Knopf, 1978.
Levinson, D. J. "A Theory of Life Structure Development in Adulthood". Higher Stages of Human Development. C. N. Alexander e E. J. Langer (orgs.). New York: Oxford University Press, 1978, pp. 35-54.
Levinson, D. J. "A Conception of Adult Development". American Psychologist, 41, 1986, 3-13.
Levinson, H. et al. Men, Management, and Mental Health. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.
Lewin, K. Field Theory in Social Science. New York: Harper, 1951.

Lewis, L. H. (org.). Experiential and Simulation Techniques for Teaching Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Lewis, L. H. e Williams, C. J. "Experiential Learning: Past and Present". Experiential Learning: A New Approach. L. Jackson e R. S. Caffarella (orgs.). San Francisco: Jossey-Bass and New Directions for Adult and Continuing Education, 62, 1994, 5-16.
Leypoldt, M. M. Forty Ways to Teach in Groups. Valley Forge, PA: Judson, 1967.
Likert, R. New Patterns of Management. New York: McGraw-Hill, 1961.
Likert, R. The Human Organization: Its Management and Value. New York: McGrawHill, 1967.
Lindeman, E. C. The Meaning of Adult Education. New York: New Republic, 1926.
Lippitt, G. L. Organization Renewal. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.
Lippitt, G. L. Visualizing Change. Somerset, NJ: Wiley, 1978.
Lippitt, G. L. e Lippitt, R. The Consulting Process in Action. La Jolla, CA: University Associares, 1978.
Liveright, A. A. A Study of Adult Education in the United States. Boston: Center for the Study of Liberal Arts, 1968.
Loevinger, J. Ego Development: Concepts and Theories. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
London, M. Change Agents: New Roles and Innovative Strategies for Human Resource Professionals. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Long, H. B. Are They Ever Too Old to Learn? Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.
Long, H. B. The Psychology of Aging: How It Affects Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
Long, H. B. et al. Changing Approaches to Studying Adult Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Long, H. B. e associares. Self-Directed Learning: Application and Theory. Athens: Department of Adult Education, University of Georgia, 1988.
Louis, M. R. "Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings". Administrative Science Quarterly, 25, 1980, 226-251.
Louis, M. R. "Managing Career Transition: A Missing Link in Career Development". Organizational Dynamics, Spring 1982, 68-77.
Louis, M. R. "Acculturation in the Workplace: Newcomers as Lay Ethnographers". Organizational Climate and Culture. B. Schneider (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1990, pp. 85-129.
Luiten, J., Ames, W. e Ackerman, G. A. "Meta Analysis of the Effects of Advance Organizers on Learning and Retention". American Educational Research Journal, 17, 1980,211-218,291,405.
Lumsden, D. B. e Sherron, R. H. Experimental Studies in Adult Learning and Memory. New York: Wiley, 1975.
McClelland, D. C. Power: The Inner Experience. New York: McGraw-Hill, 1960.
McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. e Lowell, E. 1. The Achievement Motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
McDonald, F. J. "The Influence of Leaming Theories on Education". Theories of Learning and Instruction. Sixty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1. E. R. Hilgard (org.). Chicago: University of Chicago Press, 1964, pp. 126.
McGarrell, E. J., Jr. "An Orientation System That Builds Productivity". Personnel, 60 (6), 1983, 32-41.

McGregor, D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960.
McGregor, D. Leadership and Motivation. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1967.
McKenzie, L. The Religious Education of Adults. Birmingham, AL: Religious Education Press, 1982.
McLagan, P. A. Models for Excellence. Washington, D.C.: American Society for Training and Development (ASTD), 1983.
McLagan, P. A. "Models for HRD Practice". Training and Development, 43 (9), 1989, 49-59.
Mager, R. E. Preparing Instructional Objectives. Palo Alto, CA: Fearon, 1962.
Mager, R. E. Goal Analysis. Palo Alto, CA: Fearon, 1972.
Mager, R. E. e Pipe, R. Analyzing Performance Problems. Palo Alto, CA: Fearon, 1970.
Major, D. A., Kozlowski, S. W. J., Chao, G. T. e Gardner, P. D. "A Longitudinal Investigation of Newcomer Expectations, Early Socialization Outcomes, and the Moderating Effects". Journal of Applied Psychology, in press.
Mangham, 1. Interactions and Interventions in Organizations. New York: Wiley, 1948.
Marquardt, M. J. Building the Learning Organization. New York: McGraw-Hill, 1996.
Marrow, A. J., Bowers, D. G. e Seashore, S. E. Management By Participation. New York: Harper and Row, 1968.
Martinko, M. J. e Gardern W. L. "The Leader/Member Attribution Process". Academy of Management Review, 12, 1987, 235-249.
Martorana, S. V. e Kuhns, E. Managing Academic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
Maslow, A. H. Motivation and Personality. New York: Harper and Row, 1970.
Maslow, A. H. "Defense and Growth". The Psychology of Open Teaching and Learning. M. L. Silberman et al. (orgs.). Boston: Little, Brown, 1972, pp. 43-51.
Menges, R. J. e Mathis, B. C. Key Resources on Teaching, Curriculum, and Faculty Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Merriam, S. B. "Adult Learning: Where Have We Come From? Where Are We Headed?" New Directions for Adult and Continuing Education, n. 57. San Francisco: JosseyBass, 1993.
Merriam, S. Case Study Research in Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Merriam, S. e Brockett, R. G. The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
Merriam S. e Caffarella, R. S. Learning in Adultbood. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Merriam, S. e Caffarella, R. S. Learning in Adulthood, 2a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
Merriam S. e Cunningham, P. M. (orgs.). Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Merrill, M. D. "Constructivism and Instructional Design". Constructivism and the Technology of Instruction. T. M. Duffy e D. H. Jonassen (orgs.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.
Messick, S. "The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice". Educational Psychologist, 19, 1984, 59-74.
Messick, S. et al. Individuality in Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
Mezirow, J. "A Critical Theory of Adult Learning and Education". Adult Education, 32 (1), 1981, 3-27.
Mezirow, J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mezoff, B. "Cognitive Sty le and Interpersonal Behavior: A Review with Implications for Human Relations Training". Group and Organization Studies, 7 (1), 1982, 13-34.
Michael, D. On Learning to Plan and Planning to Learn: Tbe Social Psycbology of Cbanging Toward Future-Responsive Societal Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
Miles, M. W. e Charters, W. W., Jr. Learning in Social Settings. Boston: Allyn and Bacon, 1970.
Millenson, J. R. Principies of Behavioral Analysis. New York: Macmillan, 1967.
Miller, H. L. Teacbing and Learning in Adult Education. New York: Macmillan, 1964.
Millett, J. D. Decision Making and Administration in Higher Education. Kent, OH: Kent State University Press, 1968.
Millhollan, F. e Forisha, B. E. From Skinner to Rogers. Lincoln, NE: Professional Educators Publications, 1972.
Mizuno, S. (org.). Managing for Quality Improvement: The Seven New QC Tools. Cambridge, MA: Productivity Press, 1988.
Moore, M. G. e Willis, N. P. (orgs.). New Developments in Self-Directed Learning. New Directions in Continuing Education CE#42. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Moos, R. E. The Human Context: Environmental Determinants of Behavior. New York: Wiley, 1976.
Moos, R. E. Evaluating Educational Environments. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
Moos, R. E. e Insel, P. M. Issues in Social Ecology: Human Milieus. Palo Alto, CA: National Press Books, 1974.
Moran, R. T. e Harris, P. R. Managing Cultural Synergy. Houston: Gulf, 1982.
Moreland, R. L. e Levine, J. M. "Socialization in Small Groups: Temporal Changes in Individual-Group Relations". Advances in Experimental Psychology, vol. 15. L. Berkowitz (org.). New York: Academic Press, 1982, pp. 137-192.
Moustakas, C. Finding Yourself, Finding Others. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974.
Mouton, J. S. e Blake, R. R. Synergogy: A New Strategy for Education, Training, and Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
Nadler, L. e Nadler, Z. Developing Human Resources. Houston: Gulf, 1970.
Nadler, L. e Nadler, Z. The Conference Book. Houston: Gulf, 1977.
Nadler, L. e Nadler, Z. Corporate Human Resource Development. New York: Van Nostrand Reinhold, 1980.
Nadler, L. e Nadler, Z. Designing Training Programs: The Critical Events Model, 2a ed. Houston: Gulf, 1994.
Nadler, L., Nadler, Z. e Wiggs, G. Managing Human Resources Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
Neimi, J. A. e Gooler, D. D. (orgs.). Technologies for Learning Outside the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Neugarten, B. L. (org.). Personality in Middle and Later Life. New York: Atherton Press, 1964.
Neugarten, B. L. (org.). Middle Age and Aging. Chicago: University of Chicago Press, 1968.
Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. e Wright, P. M. Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage. Burr Ridge, IL: Irwin. Palo Alto, CA: National Press Books, 1994.
Norris, N. A. (org.). Community College Futures: From Rhetoric to Reality. Stillwater, OK: New

Forums Press, 1989.
Optner, S. Systems Analysis for Business and Industrial Problem Solving, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965.
Ormrod, J. Human Learning Principies, Theories, and Educational Applications. Columbus, OH: Merrill, 1990.
Osborn, R. H. Developing New Horizons for Women. New York: McGraw-Hill, 1977.
Ostroff, C. e Kozlowski, S. W. J. "Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquistion". Personnel Psychology, 45, 1992, 849-874.
Parker, B. K. Health Care Education: A Guide to Staff Development. Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts, 1986.
Parsons, T. The Social System. New York: Free Press of Glencoe, 1951.
Pascual-Leone, J. "Growing into Maturity: Toward a Metasubjective Theory of Adulthood Stages". Lifespan Development and Behavior, vol. 5. P. B. Baltes e O. G. Brim Jr. (orgs.). New York: Academic Press, 1983.
Patton, M. Q. Qualitative Evalution. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
Patton, M. Q. Creative Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.
Patton, M. Q. Practical Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
Pearlin, L. 1. "Life Strains and Psychological Distress Among Adults". Themes of Work and Love in Adultbood. N. J. Smesler and E. H. Erikson (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980, pp. 174-192.
Perrin, A. L. The Fit Between Adult Learner Preferences and the Theories of Malcolm Knowles. (UMI N. 9998105). 2000.
Perry, P. e Downs, S. "Skills, Strategies, and Ways of Learning". Programmed Learning and Educational Tecbnology, 22, 1985, 177-18 1.
Perry, W. "Cognitive and Ethnical Growth: The Making of Meaning". Forms of Intellectual and Ethnical Developments with the College Years: A Scheme. New York: Holt Rinehart and Winston, 1970, pp. 76-116.
Peters, J. M. e associares. Building an Effective Adult Education Enterprise. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
Pfeiffer, W. J. e Jones, J. E. A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training vols. 1, II, III, IV, V. San Diego: University Associares Press, 1969-1976.
Phares, E. J. Locus of Control in Personality. Morristown, NJ: General Learning Press, 1976.
Phillips, J. J. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods, 3a ed. Houston: Gulf, 1997.
Piaget, Jean. Science of Education and tbe Psycbology of the Cbild. New York: Viking, 1970.
Pike, R. Creative Training Techniques Handbook. Minneapolis: Lakewood, 1989.
Pittenger, O. E. e Gooding, C. T. Learning Tbeories in Educational Practice. New York: Wiley, 1971.
Podeschi, R. L. "Andragogy: Proofs or Premises?" Lifelong Learning, 11, 1987, 14-20.
Pollack, O. Human Bebavior and tbe Helping Professions. New York: Wiley, 1976.
Postman, N. e Weingartner, C. Teaching as a Subversive Activity. New York: Dell, 1969.
Powell, J. W. Learning Comes of Age. New York: Association Press, 1956.
Powers, D. R., Powers, M. E. e Aslanian, C. B. Higher Education in Partnership with Industry.

San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Pratt, D. D. "Andragogy as a Relational Construct". Adult Education Quarterly, 38, 1988, 160-181.
Pratt, D. D. "Andragogy after Twenty-Five Years". New Directions for Adult and Continuing Education, n. 57 - An Update on Adult Learning Theory. S. B. Merriam (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Premack, P. L. e Wanous, J. P. "Meta-Analysis of Realistic Job Preview Experimenters". Journal of Applied Psycbology, 70, 1985, 706-719.
Pressey, S. L. e Kuhlen, R. G. Psychological Development Through the Life Span. New York: Harper and Row, 1957.
Rachal, J. R. "Taxonomies and Typologies of Adult Education". Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Researcb, 12, (2), 1988, 20-23.
Raths, L. et al. Teaching for Learning. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1967.
Raths, L., Harmin, H. e Simon, S. Values and Teacbing. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1966.
Rae, L. How to Measure Training Effectiveness. New York: Nichols, 1986.
Rankel, P., Harrison, R. e Runkel, M. Tbe Changing College Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1969.
Rasmussen, W. D. Taking the University to the People: 75 Years of Cooperative Extension. Ames: Iowa State University Press, 1989.
Reber, R. A. e Wallin, J. A. "The Effects of Training, Goal Setting, and Knowledge of Results on Safe Behavior: A Component Analysis". Academy of Management Journal, 27,1984,544-560.
Reese, H. W. e Overton, W. E. "Models of Development and Theories of Development". Life-Span Developmental Psycbology. L. R. Gottlet e P. B. Baltes (orgs.). New York: Academic Press, 1970, pp. 115-145.
Reischmann, J. "Andragogy: History, Meaning, Context, Function". At www.andragogy.net. Version February, 25, 2004.
Reynolds, M. "Leaming Styles: A Critique". Management Learning, 28, 1997, 115-133.
Richey, R. C. "Instructional Design Theory and a Changing World". Instructional Design Fundamentais: A Reconsideration. B. B. Seels (org.). Englewood Cliffs: NJ: Educational Technologies, 1995.
Riegel, K. F. "The Dialectics of Human Development". American Psycbologist, 31, 1976, 689-700.
Robertson, D. L. Self-Directed Growth. Muncie, IN: Accelerated Development, 1988.
Robinson, A. G. e Stern, S. Corporate Creativity: How Innovation and Improvement Actually Happen. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.
Robinson, D. e Robinson, J. S. Training for Impact. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
ROCOM. Intensive Coronary Care Multimedia System Program Coordinator's Manual. Nutley, NJ: Hoffman-LaRoche, 1971.
Rogers, C. R. Client-Centered Tberapy. Boston: Houghton-Mifflin, 1951.
Rogers, C. R. On Becoming a Person. Boston: Houghton-Mifflin, 1961.
Rogers, C. R. Freedom to Learn. Columbus, OH: Merrill, 1969.
Rogers, C. R. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
Rosenblum, S. e Darkenwald, G. G. "Effects of Adult Learner Participation in Course Planning on

Achievement and Satisfaction". Adult Education Journal, 20 (2), 1983, 67-87.
Rosenshine, B. "Enthusiastic Teaching. A Research Review". School Review, LXXVIII, 1970, 499-514.
Rosenshine, B. V. "Effective Teaching in Industrial Education and Training". Journal of Industrial Teacher Education, 23, 1986, 5-19.
Rosenthal, R. e Jacobson, L. Pygmalion in tbe Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Rosow, J. M. e Zager, R. Training-The Competitive Edge. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Rossi, P. H. e Biddle, B. J. Tbe New Media and Education. Chicago: Aldine, 1966.
Rossing, B. E. e Long, H. B. "Contributions of Curiosity and Relevance to Adult Learning Motivation". Adult Education, 32 (1), 1981, 25-36.
Rotter, J. B. "Generalized Expectations for Internai Versus Externai Control of Reinforcement". American Psycbologist, 80 (1), 1966, 1-28.
Rotter, J. B. "Internai Versus Externai Control of Reinforcement: A Case History of a Variable". American Psychologist, 45 (4), 1990, 489-493.
Rountree, D. Teaching Through Self-Instruction: A Practical Handbook for Course Developers. New York: Nichols, 1986.
Rudwick, B. H. Systems Analysis for Effective Planning. New York: Wiley, 1969.
Rummelhart, D. E. e Norman, D. A. "Accretion, Tuning and
Restructuring: Three Models of Learning". Semantic Factors in Cognition. J. W. Cotton e R. L. Klatzky (orgs.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
Rummler, G. A. e Brache, A. P. Improving Performance: How to Manage the White Space on the Organization Chart, 2a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
Savery, J. R. e Duffy, T. M. "Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework". Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. B. G. Wilson (org.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.
Schaie, K. W. "The Course of Adult Intellectual Development". American Psychologist, 49,1994,304-313.
Schein, E. "Organizational Socialization and the Profession of Management". Industrial Management Review, Winter 1968, 1-16.
Schein, E. Process Consultation: Its Role in Organization Development. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.
Schein, E. "Organizational Culture". American Psychologist, 45, 1990, 102-119.
Schein, E. Organizational Culture and Leadership, 2a ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
Schein, E. e Bennis, W. G. Personal and Organizational Change through Group Methods. New York: Wiley, 1965.
Schindler-Rainman, E. e Lippitt, R. The Volunteer Community: Creative Use of Human Resources. Washington, D.C.: Center for a Voluntary Society, 1971.
Schlossberg, N. K. et al. Perspectives on Counseling Adults. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1965.
Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q. e Chickering, A. W. Improving Higher Education Environments for Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Schon, D. A. Beyond the Stable State. San Francisco: Jossey-Bass, 1971.
Schon, D. A. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Schuttenberg, E. "The Development of a General Purpose Organizational Output Instrument and Its Use in Analysis of an Organization". Unpublished doctoral dissertation, Boston University School of Education, 1972.
Schwab, J. J. "The Practical: Arts of Eclectic". School Review, LXXIX, August 1971, 493-542.
Seay, M. F. et al. Community Education: A Developing Concept. Midland, MI: Pendell Publishing, 1974.
Seiler, J. A. Systems Analysis in Organizational Behavior. Homewood, IL: Irwin and Dorsey, 1967.
Senge, P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.
Seyler, D., Holton, E. e Bates, R. "Factors Affecting Motivation to Use Computer-Based Training". The Academy of Human Resources 1997 Conference Proceedings. R. J. Toracco (org.). Baton Rouge, LA Academy of Human Resources, 1997.
Shaw, N. (org.). Administration of Continuing Education. Washington, D.C.: National Association for Public and Continuing Education, N.E.A., 1969.
Sheehy, G. Passages: Predictable Crises of Adult Life. New York: Dutton, 1974.
Silberman, C. E. Crisis in the Classroom. New York: Vintage, 1971.
Silberman, M. L., Allender, J. S. e Yahoff, J. M. The Psychology of Open Teaching and Learning: An Inquiry Approach. Boston: Little, Brown, 1972.
Sillars, R. Seeking Common Ground in Adult Education. Washington, D.C.: Adult Education Association of the U.S.A., 1958.
Simerly, R. G. e associares. Strategic Planning and Leadership in Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
Simerly, R. G. e associares. Handbook of Marketing for Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Simon, H. A. Administrative Behavior. New York: Macmillan, 1961.
Simon, S., Howe, L. W. e Kirschenbaum, H. Values Clarification. New York: Hart, 1972.
Skinner, B. F. "The Science of Learning and the Art of Teaching". Harvard Educational Review, 24, 1954, 86-97.
Skinner, B. F. The Technology of Teaching. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
Sleezer, C. M. "Performance Analysis for Training". Performance Improvement Quarterly, 1992.
Smith, B. B. "Model and Rationale for Designing and Managing Instruction". Performance and Instruction, April 1983a, 20-22.
Smith, B. B. "Designing and Managing Instruction". Performance and Instruction, May 1983b, 27-30.
Smith, M. A Practical Guide to Value Clarification. La Jolla, CA: University Associares, 1977.
Smith, M. C. e Pourchot, T. (orgs.). Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psycbology. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Smith, P. L. e Ragan, T. J. Instructional Design. New York: Merrill, 1993.
Smith, R. M. Learning How to Learn. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge, 1982.
Smith, R. M. (org.). Theory Building for Learning How to Learn. Chicago: Educational Studies Press, 1988.

Smith, R. M., Aker, G. E. e Kidd, J. R. (orgs.). Handbooko f Adult Education. New York: Macmillan, 1970.
Snow, R. E. "Aptitude-Treatment Interaction as a Framework for Research on Individual Differences in Learning". Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research. P. L. Ackerman, R. J. Sternberg e R. Glaser (orgs.). New York: W. H. Freeman, 1989.
Solomon, L. e Berzon, B. (orgs.). New Perspectives on Encounter Groups. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.
Sorenson, H. Adult Abilities. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1938.
Spector, P. A. "Behavior in Organization as a Function of Employee's Locus of Control". Psycbological Bulletin, 91 (30), 1982, 482-497.
Spelman, M. S. e Levy, P. "Knowledge of Lung Cancer and Smoking Habits". British Journal o f Social and Clinical Psychology, 5, 1966, 207-210.
Srinivasan, L. Perspectives on Non formal Adult Learning. New York: World Education, 1977.
Stanage, S. M. Adult Education and Phenomenological Research. Malabar, FL: Krieger, 1987.
Steele, S. M. e Brack, R. E. Evaluating the Attainment of Objectives: Process, Properties, Problems, and Projects. Syracuse: Syracuse University Publications in Continuing Education, 1973.
Stephens, J. M. The Process of Schooling. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
Sternberg, R. J. The Triachic Mind: A New Theory of Human Intelligence. New York: Viking, 1988.
Sternberg, R. J. "The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Suecess". American Psycbology, 52, 1997, 1030-1037.
Stevens-Long, J. Adult Life: Developmental Processes. Paio Alto, CA: Mayfield, 1979.
Stewart, D. W. Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education. Malabar, FL: Krieger, 1987.
Stewart, T. A. Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations. New York: Doubleday, 1997.
Stokes, K. (org.). Faith Development in the Adult Life Cycle. New York: William H. Sadlief, 1983.
Stolovich, H. D., Keeps, E. J. e Rodrigue, D. "Skills Sets for the Human Performance Technologist". Performance Improvement Quarterly, 8 (2), 1995, 40-67.
Storey, W. D. Orientation to Your Career Development Program. Ossining, NY: General Electric Company Management Development Institute, 1972.
Stumpf, S. A. e Freedman, R. D. "The Learning Sty1e Inventory: Still Less than Meets the Eye". Academy of Management Review, 6, 1981, 297-299.
Suanmali, C. The Core Concepts of Andragogy. (UMI N. 8207343). 1981.
Suchman, E. A. Evaluative Research: Principies and Practice in Public Service and Social Action Programs. New York: Russell Sage Foundation, 1967.
Suchman, J. R. "The Child and the Inquiry Process". The Psychology of Open Teaching and Learning. M. L. Silberman et al. (orgs.). Boston: Little, Brown, 1972, pp. 147-159.
Swanson, R. A. "Industrial Training". Encyclopedia of Educational Research. H. E. Mitzel (org.). New York: Macmillan, 1982, pp. 864-869.

Swanson, R. A. "Ready-Aim-Frame". Human Resource Development Quarterly, 2 (3), 1991, 203-205.
Swanson, R. A. "Demonstrating Financial Benefits to Clients". Handbook of Human Performance Technology. H. Stolovitch e E. Keeps (orgs.). San Francisco: Jossey-Bass, 1992, pp. 602-618.
Swanson, R. A. "Human Resource Development: Performance Is Key". Human Resource Development Quarterly, 6 (2), 1995, 207-213.
Swanson, R. A. Analysis for Improving Performance: Tools for Diagnosing Organizations and Documenting Workplace Expertise. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 1996.
Swanson, R. A. e Arnold, D. E. "The Purpose of Human Resource Development Is to Improve Organizational Performance". Debating the Future of Educating Adults in the Workplace. R. W. Rowden (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 13-19.
Swanson, R. A. e Fentress, J. "The Effects Influential Tactics on Instructor Ratings". Journal of Industrial Teacher Education, 13 (1), 1975, pp. 5-16.
Swanson, R. A. e Gradous, D. B. Forecasting Financial Benefits of Human Resource Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Swanson, R. A. e Holton, E. F. Human Resource Development Handbook: Linking Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.
Taba, H. Curriculum Development Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World, 1962.
Tannenbaum, S. L, Mathieu, J. E., Salas, E. e Cannon-Bowers, J. A. "Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation". Journal of Applied Psychology, 76, 1991, 739-769.
Taylor, B. e Lippitt, G. L. Management Development and Training Handbook. New York: McGraw-Hill, 1975.
Tedeschi, J. T. (org.). The Social Influence Process. Chicago: Arline-Atherton, 1972.
Tennant, M. "An Evaluation of Knowles'Theory of Adult Learning". Internationa1 journal of Lifelong Education, 5, 1986, 113-122.
Tennant, M. Psychology and Adult Learning. London: Routledge, 1997.
Tennant, M. e Pogson, P. Learning and Cbange in tbe Adult Years: A Developmental Perspective. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
Tessmer, M. e Richey, R. C. "The Role of Context in Learning and Instructional Design". Educational Technology Research and Development, 45, 1997, 85-115.
Thayer, L. (org.). Affective Education: Strategies for Experiential Learning. La Jolla, CA: University Associares, 1976.
Thomas, R. "Conclusions and Insights Regarding Expertise in Specific Knowledge Domains and Implications for Research and Educational Practice". Thinking Underlying Expertise in Specific Knowledge Domains: Implications for Vocational Education. R. G. Thomas (org.). Sr. Paul: University of Minnesota, Minnesota Research and Development Center, 1988, pp. 85-95.
Thompson, J. R. "Formal Properties of Instructional Theory for Adults". Adult Learning and Instruction. S. M. Grabowski (org.). Syracuse: ERIC Clearing House on Adult Education, 1970, pp. 28-45.
Thorndike, E. L. Adult Learning. New York: Macmillan, 1928.
Thorndike, E. L. Adult Interests. New York: Macmillan, 1935.

Toffler, A. (org.). Learning for Tomorrow: The Role of tbe Future in Education. New York: Random House, 1974.
Tolman, E. C. "Principles of Purposive Behavior". Psychology: A Study of a Science, vol. 2. S. Koch (org.). New York: McGraw-Hill, 1959.
Torraco, R. J. "Theory Building Research Methods". In Human Resource Development Researcb Handbook. R. A. Swanson and E. F. Holton III (orgs.). San Francisco: Berrett-Koehler, 1997, 114-137.
Torraco, R. J. e Swanson, R. A. "The Strategic Roles of Human Resource Development". Human Resource Planning, 18 (4), 1995, 11-21.
Tough, A. Learning Without a Teacher. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1967.
Tough, A. The Adult's Learning Projects. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971, 1979.
Tough, A. Intentional Changes: A Fresb Approacb to Helping People Change. Chicago: Follett, 1982.
Totshen, K. P. The Mastery Approach to Competency-Based Education. New York: Academic Press, 1977.
Tracey, W. R. Managing Training and Development Systems. New York: American Management Associations, 1974.
Trecker, H. B. Citizen Boards at Work. New York: Association Press, 1970.
Tyler, L. Individuality: Human Possibilities and Personal Cboice in the Psycbological Development of Men and Women. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
Tyler, R. W. Basic Principies of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
Van Maanen, J. e Dabbs, J. M. Varieties of Qualitative Research. Beverly Hills, CA: Sage, 1982.
Vermilye, D. W. (org.). Lifelong Learners-A New Clientele for Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
Verner, C. A Conceptual Scheme for the Identification and Classification of Processes. Washington, D.C: Adult Education Association, 1962.
Verner, C. e Booth, A. Adult Education. New York: Center for Applied Research in Education, 1964.
Von Bertalanffy, L. General System Theory. New York: Braziller, 1968.
Vroom, V. H. Work and Motivation (classic reprint). San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
Waetjen, W. B. e Leeper, R. R. (orgs.). Learning and Mental Health in the School. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 1966.
Walberg, H. J. (org.). Evaluating Educational Performance: A Source-book of Methods, Instruments, and Examples. Berkeley, CA: McCutchan, 1974.
Wanous, J. P. Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers, 3' ed. Reading, MA: Addison-Wesley, 1992.
Wanous, J. P. e Colella, A. "Organizational Entry Research: Current Status and Future Directions". Research in Personnel and Human Resources Management. G. R. Ferris and K. M. Rowland (orgs.). Greenwich, CT: JAI Press, 1989, pp. 59-120.
Wanous, J. P., Reichers, A. E. e Malik, S. D. "Organizational Socialization and Group Development: Toward an Integrative Perspective". Academy of Management Review,

9,1984,670-683.
Watkins, K. e Marsick, V. Sculpting the Learning Organization. San Francisco: JosseyBass, 1993.
Watkins, K. e Marsick, V. "The Case for Learning". Academy of Human Resource Development 1995 Conference Proceedings. E. F. Holton (org.). Austin, TX.: AHRD, 1995.
Watson, G. "What Do We Know about Learning?" Teachers College Record, 1960-61, 253-257.
Watson, G. (org.). Concepts for Social Change. Washington, D.C.: National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science, N.E.A., 1967.
Weiler, N. W. Reality and Career Planning: A Guide for Personal Growth. Reading, MA: Addison-Wesley, 1977.
Weinstein, C. E. e Mayer, R. E. "The Teaching of Learning Strategies". Handbook of Research on Teaching, 3a ed. M. C. Wittrock (org.). New York: Macmillan, 1986.
Weiss, H. M. "Subordinate Imitation of Supervisor Behavior: The Role of Modeling in Organizational Socialization". Organizational Behavior and Human Performance, 19,1977,89-105.
White, R. H. "Motivation Reconsidered. The Concept of Competence". Psychological Review, LXVI, 1959, 297-333.
Willems, E. P. e Rausch, H. L. (orgs.). Naturalistic Viewpoints in Psychological Research. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
Wislock, R. F. "What Are Perceptual Modalities and How Do They Contribute to Learning?" Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning. D. D. Flannery (org.). San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Wiswell, B. e Ward, S. "Combining Constructivism and Andragogy in Computer Software Training". Proceedings of the 1997 Academy of Human Resource Development Annual Conference. R. Torraco (org.). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development, 1997.
Witkin, H. A., Monroe, O. A., Goodenough, D. R. e Cox, P. W. "Field-Dependent and Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications". Review of Educational Research, 47 (1), 1977, 1-64.
Wlodowski, R. J. Enhancing Adult Motivation to Learn. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
Woodruff, D. S. e Birren, J. E. (orgs.). Aging. New York: Van Nostrand, 1975.
Yelon, S. L. "Classroom Instruction". Handbook of Human Performance Technology. H. Stolovitch e E. Keeps (orgs.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992.
Zadeh, L. Systems Theory. New York: McGraw-Hill, 1969.
Zahn, J. C. Creativity Research and Its Implications for Adult Education. Syracuse: Library of Continuing Education, Syracuse University, 1966.
Zander, A. Groups at Work. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.
Zander, A. MakingGroups Effective. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
Zemke, R. e Zemke, S. "Thirty Things We Know for Sure about Adult Learning". Training, 25 (7), 1988, 57-61.
Zurcher, L. A. The Mutable Self A Concept for Social Change. Beverly Hills, CA: Sage, 1977.

Índice de autores

``Knowledge worker.

"Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra "aprendizagem" é sinônimo de "aprendizado". Por esse motivo, na tradução do livro, o termo "aprendizagem" foi adotado como padrão.

"Pervasiveness.

"Cathexes.

"Psicologia humanista.

"Psychology of Becoming.

°Life-span developmental psychology: life-span é uma expressão que denota a vida completa de uma pessoa: do momento que nasce até o momento que morre.

"Ger van Enckevort. "Andragology: A new science", Nederlands Centrum Voor Volksontwikkeling, Amersfoort, The Netherlands, abril de 1971.

``Gap é um termo muito utilizado no meio corporativo que significa o espaço entre o que se espera profissionalmente e os pontos a serem desenvolvidos.

``Action Reflection Learning (ARL).

``Aptitude-by-treatment interaction.

``Secretary's Comission on Achieving Necessary Skills.

"Teacbable moments.

"Andragogyness.

``Show and teu .

"Recurso usado nos estágios iniciais do processo de recrutamento para oferecer a candidatos em potencial informação sobre os aspectos tanto positivos quanto negativos da posição.

``Learning Style Inventory (LSI).